



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANNY KARINE MATIAS NOVAES MACHADO

**REDESENHANDO O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: O CASO DO
PROEMI NA ESCOLA EDUCANDÁRIO OLIVEIRA BRITO – EUCLIDES DA
CUNHA/BA**

Feira de Santana
2016

ANNY KARINE MATIAS NOVAES MACHADO

**REDESENHANDO O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: O CASO DO
PROEMI NA ESCOLA EDUCANDÁRIO OLIVEIRA BRITO – EUCLIDES DA
CUNHA/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração “Educação, Sociedade e Culturas”.

Orientador: Wilson Pereira de Jesus

Feira de Santana – BA
2016

ANNY KARINE MATIAS NOVAES MACHADO

**REDESENHANDO O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: O CASO DO
PROEMI NA ESCOLA EDUCANDÁRIO OLIVEIRA BRITO – EUCLIDES DA
CUNHA/BA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr . Wilson Pereira de Jesus (Orientador) - Universidade Estadual de Feira de Santana -
UEFS

Prof^(a). Dr^(a). Amali de Angelis Mussi - Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Prof. Dr. Gildenor Carneiro dos Santos– Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Feira de Santana, 29 de Julho de 2016.

Resultado: _____

A Fagner que me fez beber orvalho, abrir as portas do devir e assim, tecer amanhã. A meus pais, cujos ensinamentos me fizeram parir árvores.

AGRADECIMENTOS

Dedico sinceros agradecimentos ao Dr. Wilson Pereira de Jesus, que com sabedoria, paciência e dedicação me auxiliou nesta jornada. Sendo sensível a todos os momentos e dificuldades experienciados durante o percurso.

Amplio meus verdadeiros agradecimentos ao professor Dr. Miguel Almir e a Dra. Marinalva Lopes Ribeiro que me ensinaram que nossa trajetória se constrói na caminhada. Esta última em especial pela acolhida no estágio de docência, cujos aprendizados sobrepujam a esfera das práticas pedagógicas, inserindo-se em aprendizados para toda a vida, como símbolo de amor e compromisso pela educação de qualidade.

A todos os meus colegas da turma quatro do Mestrado em Educação – UEFS que em todas suas singularidades me ensinaram a respeitar, compreender, amar e sorrir.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Pedagogia Universitária - NEPPU que de braços abertos me encorajaram aos desafios da pesquisa, sempre dispostos a caminhar de mãos dadas.

Ao meu esposo, pelo auxílio, amor, paciência, amizade e companheirismo que a mim dedica, na expressão tão singular e vividamente proferida: “*you can*” – você pode. Despertando o reconhecimento da necessidade e empenho para uma mudança educacional, enquanto nosso projeto de vida.

A meus filhos, que imprimem todos os dias luz e beleza ao meu cotidiano, em especial a minha filha e futura filósofa Pollyanna que além de me instigar ao *locus* de pesquisa, me ofereceu suas mãos em auxílio e cuidado com os irmãos durante os longos momentos de coleta.

A meu pai, base fundamental de apoio e incentivo de todas as ordens em meus projetos. A minha mãe, símbolo de fé, força e perseverança.

A toda a minha família, singularmente à minha sogra, Maria Cosma Costa e Silva, que me presenteou de todas as maneiras possíveis, tornando-se extensão de minhas mãos, braços e pernas, minha mãe de coração.

A Secretaria Municipal de Educação de Tucano - BA, pelo apoio e incentivo financeiro através da liberação de minhas atividades docentes.

A equipe gestora do Educandário Oliveira Brito – EOB - que me acolheu de braços abertos, em especial ao Diretor Oniran Soares que prestativamente me ofereceu todo auxílio e abertura necessárias, reconhecendo a relevância da pesquisa para o cenário escolar.

Aos professores integrantes do quadro que compõem o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI no EOB, pelo carinho, acolhimento, confiança e disponibilidade. Em especial as professoras Poliana Guimarães e Andressa Oliveira que me instigaram a reconhecer o compromisso e alegria do trabalho colaborativo. Um sincero obrigada!

Aos estudantes que participam do programa, em especial aos integrantes da Oficina Escola Jovem que me fizeram novamente acreditar que é possível sim educar para um compromisso político-social de mudança educacional.

A todos os sujeitos que direta ou indiretamente contribuíram com esta pesquisa, obrigada!

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber: a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca [...] Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.

Manuel de Barros

RESUMO

Historicamente o Ensino Médio se constituiu como o nível de maior complexidade na elaboração de políticas públicas. Sendo marcado por um longo processo de indefinição identitária, cujas oscilações abarcavam um modelo propedêutico com destino à continuação de estudos em nível superior e um profissional direcionado às classes trabalhadoras. Atualmente, as políticas de reformulação do Ensino Médio tomam o currículo como foco de mudança e buscam superar essa dualidade estrutural (KUENZER, 2010) a partir de uma formação integral estruturada pelos eixos de trabalho como princípio educativo, da ciência e tecnologia como forma de compreensão das transformações sociais e físicas e da cultura enquanto produção ética e estética das sociedades. Nesse cenário, o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela portaria 971, de 9 de Outubro de 2009 nasce com o objetivo de possibilitar o redesenho do currículo das escolas de modo a superar as desigualdades educacionais; universalizar o acesso e permanência; consolidar a identidade e diversidade, ofertar aprendizagens significativas; integrar e articular conhecimentos de forma interdisciplinar e contextualizada a partir de atividades pedagógicas diversificadas inseridas em macrocampos. Nesse sentido, esta pesquisa realizada na escola Educandário Oliveira Brito no Município de Euclides da Cunha/ BA teve como objetivo compreender como a instituição tem recontextualizado a proposta do ProEMI quanto à reforma curricular e como esta tem incidido nas práticas cotidianas; nas dimensões de organização da cultura e currículo escolar; assim como no acesso e permanência dos jovens na escola. Enquanto estudo de caso etnográfico, a construção dos *corpos* partiu da observação-participante, de análise documental, entrevistas realizadas com os coordenadores responsáveis pelo programa, com um gestor e com sete dos oito docentes responsáveis pelas oficinas. A opção pela análise dos processos de recontextualização pauta-se em Bernstein (1990, 1996) e Lopes (2008), Goodson (2013), fundamentou o diagnóstico das mudanças educacionais, Ball (2001, 2006) e Moreira (2012, 2012a, 2012b) ofereceram subsídios para a reflexão sobre as políticas educacionais e de transferência educacional – respectivamente e, por fim, Bardin (1995) 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 híbridas, traduzidas do modelo da *high school* norte-americana, sendo ressignificadas pelos sujeitos no cotidiano da escola. Evidenciou-se também um engessamento da proposta, na medida em que o redesenho do currículo escolar abarca apenas um modelo de atividade pedagógica: a oficina. A carência nos processos de formação docente abarcou todo o coletivo da escola. Por fim, o exame dos questionários aplicados aos estudantes que frequentam a oficina nos direcionou a reflexão sobre a categoria da juventude e da importância do protagonismo juvenil e do engajamento de todos os sujeitos nas mudanças escolares.

Palavras-chave: Ensino Médio. ProEMI. Inovação educacional. Recontextualização.

ABSTRACT

Historically high school consists in a level of greater complexity in the public policies' elaboration. It is marked by a long process of undefined identity, whose fluctuations involve a propaedeutic model destined to continue studies in higher education and professionals that are directed to the working classes. Nowadays, the high school reformulation policies takes the curriculum as focus of change and seek to overcome this structural duality (KUENZER, 2010) which comes from an integrated training that are structured by axis of work as an educational principle, science and technology as a mode of understanding social and physical transformations and culture as ethics and esthetics' productions of societies. In this scenario, the "Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI" (which means High School Program Innovator) established by Decree 971 of 9 October 2009 was born with the goal of enabling the redesign of the school curriculum in order to overcome the educational differences; universalizing access and permanence; consolidate the identity and diversity, to offer significant learning; integrate and articulate knowledge of interdisciplinary and recontextualisation from diverse educational activities inserted in macro fields. In this sense, this research conducted in Educandário Oliveira Brito school in Euclides da Cunha City, located in state of Bahia, Brazil, aimed to understand how the institution has been in recontextualisation proposed by ProEMI as curriculum reform and how it has been focused in daily practices; the organizational dimensions of culture and school schedule; and the access and permanence of young people in schools as well. About the study of ethnographic case, the construction of the "*corpus*" came from participant-observation, document analysis, interviews with the coordinators that are responsible for the program, including a manager and seven of the eight teachers that are responsible for the workshops. The option for the analysis of recontextualisation of processes consists in Bernstein (1990, 1996) and Lopes (2008), Goodson (2013), founded the diagnosis of educational changes, Ball (2001, 2006) and Moreira (2012, 2012a, 2012b) offered subsidies for reflection on educational policies and educational transfer - respectively and finally Bardin (1995) that brings the analysis of enunciation methods of understanding the data collected. Therefore, it became apparent that the recontextualisation of processes from ProEMI occurred in hybrid ways, translated from the actual model of the American high school, reframed by the subjects in the school routine. It also showed a proposal of inflexibility, in that the redesign of the school curriculum includes only one model of pedagogical activity: the workshop. The lack in teacher training processes unfortunately involves the whole school collective. Finally, the examination of questionnaires that was given to students who attend the workshop reflects on the category of youth and the importance of youth participation and the engagement of all subjects in school changes.

Keywords: High School. ProEMI. Educational Innovation . Recontextualisation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1	Mapa Mental: Evolução da Escola no Brasil	30
IMAGEM 2	Ondas de Mudanças no Ensino Médio	41
IMAGEM 3	Quadro dos instrumentos de coleta	55
IMAGEM 4	Mapa de Euclides da Cunha	57
IMAGEM 5	Fachada do Educandário Oliveira Brito	68
IMAGEM 6	Estande um: “Humberto Teixeira: o homem, o político e o artista”	75
IMAGEM 7	Estande dois: “Lá no meu pé de serra: estrelando a identidade nordestina”	76
IMAGEM 8	Estande três: “Lentes reluzentes em Humberto Teixeira”	76
IMAGEM 9	Estande quatro: “O baião é velho como o Sertão que deu vida a ele”	77
IMAGEM 10	Apresentações artísticas: Cancioneiro de Humberto Teixeira	77
IMAGEM 11	Musical Eu sou o Baião	78
IMAGEM 12	Estande um: “E fez-se luz, do Big Bang ao domínio do corpo”	79
IMAGEM 13	Estande dois: “À luz do cotidiano”	79
IMAGEM 14	Estande três: “Luz para relaxar”	79
IMAGEM 15	Estande quatro: “Realidade virtual”	80
IMAGEM 16	Estande cinco: “Luz robótica”	80
IMAGEM 17	Teatro de sombras	81
IMAGEM 18	Estande do projeto na FECIBA	83
IMAGEM 19	Diário de bordo da pesquisa	83
IMAGEM 20	Estande do projeto na FECIBA	84
IMAGEM 21	Diário de bordo da pesquisa	84
IMAGEM 22	Estande do projeto na FECIBA	84
IMAGEM 23	Diário de bordo da pesquisa	84
IMAGEM 24	I caminhada e passeio ciclístico do EOB	86
IMAGEM 25	Exposição Arte Conceitual: experimentação artística	87
IMAGEM 26	Perfil dos estudantes ingressos no ProEMI – EOB	133
IMAGEM 27	Vida Escolar	136

LISTAS DE TABELAS E QUADROS

TABELA 1	Matrículas do Censo - 2014	33
TABELA 2	Matrículas iniciais do Censo – 2015	33
TABELA 3	Evolução do número de Escolas Participantes do ProEMI de 2009 a 2013	64
TABELA 4	Evolução do número de estudantes atendidos pelo programa – 2009 – 2013	64
TABELA 5	Taxa de aprovação, reprovação e abandono na Bahia de 2000 a 2014	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial	32
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica	35
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	60
ECNENEM/TIC	Exploração das ciências da natureza no ENEM e Tecnologias aplicadas à ciências da natureza	96
EJ	Escola Jovem	96
EJA	Educação de Jovens e Adultos	34
EOB	Educandário Oliveira Brito	15
FORDEC	Programa de Formação docente	18
FUNDEB	Fundo de desenvolvimento da educação	35
ICPCN/RC	Iniciação Científica e Pesquisa em Ciências da Natureza e Redação Científica	96
IFBA	Instituto Federal da Bahia	18
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos	29
JE/RJ	Jornal escolar e redação jornalística	96
LA	Leitura e Argumentação	96
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação	32
LOA/EC	Literatura e outras artes e Escrita criativa	96
MEC	Ministério da Educação	37
MENEM/TIC	Matemática no ENEM e Tecnologias aplicadas à matemática	96
NRE - 17	Núcleo Regional de Educação	96
PACTO	Programa Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio	23
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	35
PNE	Plano Nacional da Educação	35
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático	35
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio	25
PNUD	Programa para as Nações Unidas para o Desenvolvimento	32
PPP	Projeto Político Pedagógico	22
PRC	Plano de Redesenho Curricular	22

PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador	22
RE	Rádio escolar	96
SEC-BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia	21
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	29
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial	29
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana	19
UFPR	Universidade Federal do Paraná	39
UNEB	Universidade do Estado da Bahia	18
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura	32
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância	32
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco	18
TIC	Tecnologias da informação e comunicação	18

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. A ESCOLA MÉDIA NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS	26
1.1 POLÍTICAS DE (RE)DEFINIÇÃO IDENTITÁRIA DO ENSINO MÉDIO	33
2. POLITICAS DE CURRÍCULO E MUDANÇA EDUCACIONAL	41
2.1 MUDANÇAS EDUCACIONAIS EM FOCO: SEGUINDO AS ONDAS	41
2.2 POLÍTICAS CURRICULARES: CONSIDERAÇÕES PARA ANÁLISE	44
2.3 PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO	46
3. ITINERÁRIOS DE PESQUISA	49
3.1 CENÁRIO DE PESQUISA	55
4. CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DA REFORMA: O PROEMI	58
4.1 PROEMI: PLANO E OPERACIONALIZAÇÃO	60
4.2 DIRETRIZES ESTADUAIS: O PROEMI NA BAHIA	64
4.2.1 Tessituras do cotidiano: o PPP	67
4.2.2 PRC: Plano de redesenho curricular	73
4.2.3 Vicissitudes da tradução	89
5. DAS NARRATIVAS ÀS PRÁTICAS: O CASO DO EOB	96
5.1 O PROEMI: RETRATOS DOS DOCENTES	105
5.1.1 Iniciação científica e pesquisa em ciências da natureza e Redação Científica	105
5.1.2 Escola Jovem e pesquisa em ciências humanas	109
5.1.3 Redação Jornalística e Jornal Escolar	112
5.1.4 Leitura e Argumentação e letramento digital crítico	119
5.1.5 Matemática para o ENEM e Tecnologias aplicadas à matemática	121
5.1.6 Literatura e outras artes e escrita criativa	124
5.1.7 Rádio escolar e comunicação, culturas digitais e uso de mídias	126
5.1.8 Exploração das ciências da natureza no ENEM e Tecnologias aplicadas	127

ao estudo das ciências da natureza

5.2 O PROEMI: PERSPECTIVAS JUVENIS	131
BALANÇO DA REFORMA: À GUIA DE CONCLUSÃO	138
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	155
ANEXOS	165

INTRODUÇÃO

Redesenhando¹ o Currículo do Ensino Médio: o caso do ProEMI na escola Educandário Oliveira Brito, Euclides da Cunha/BA, tem como foco analisar como o Programa Ensino Médio Inovador, doravante ProEMI², tem incidido no currículo e no cotidiano escolar da Escola Educandário Oliveira Brito, no intuito de perceber como as políticas de reforma curricular têm sido recontextualizadas nas práticas cotidianas.

A reflexão sobre o engendramento dessa pesquisa, implica inseri-la como parte integrante da minha construção enquanto pesquisadora, docente, mas, sobretudo como sujeito humano. A gênese deste trabalho teve raízes profundas, cujas bifurcações³ emergem pelas práticas de rememoração. Fruto de uma trajetória de inquietações e da percepção e necessidade de pensar, problematizar e propor mudanças no cenário educacional, refletir acerca de minhas escolhas de pesquisa implica rememorar⁴ e compor narrativas carregadas de representações e subjetividades que, juntas, montam e remontam minha trajetória acadêmica.

Sempre me encontrei em um “não-lugar”, uma criança experienciando o mundo dos idosos. Foi assim que cresci, filha única de mãe adolescente e pai desconhecido, rodeada por livros e duas tias-avós educadoras que me ensinaram de maneiras distintas a respeitar e amar os outros. Sonhei e desejei como muitas crianças no Brasil a ter pai e mãe. Na escola, também me sentia estranha por não vivenciar as datas comemorativas como as demais. Sozinha no mundo da imaginação, queria estabelecer mudanças. Consolidei-as construindo meu modelo de família, diferente, incompleto. Ser mãe adolescente ensinou-me a enfrentar as adversidades e a me (re)construir como um indivíduo reconhecidamente fragmentado, cambiante, (in)

¹A opção pelo título de *Redesenho*, abarca a mesma perspectiva proposta do Documento Orientador (2014) do ProEMI para as mudanças no currículo, o PRC, Plano de Redesenho Curricular, nos remete a significação de desenho como um projeto de ação que visa a solução de um problema de forma criativa.

²O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído pela portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 e oferece subsídios para novas possibilidades de mudanças e reestruturação dos currículos do Ensino Médio, incitando a formação integral, a permanência na escola, a ampliação do tempo de permanência e um currículo dinâmico.

³Bifurcação surge nesta narrativa para além de uma vereda, estrada, caminho que faz interseção com outro. Estendendo seu significado a construções de trajetórias ramificadas, conectadas e ao mesmo tempo intercambiantes e fragmentadas.

⁴No âmbito da área de pesquisa e formação docente a autobiografia e as histórias de vida atuam como produtoras de sentido e meios de reconstituição de suas práticas cotidianas, os sujeitos ao transformar suas memórias em narrativa, às interliga a memórias sociais possibilitando construção e reconstrução de sentidos, ou seja, o processo de rememoração é reflexão e autorreflexão e atua como meio de refiguração da experiência temporal. (MACHADO, 2014)

completo. Instigou-me a pensar, como diria Paulo Freire (1987), de uma forma “pós-modernamente-progressista”, em que a Educação é social, política e figura como um amplo processo de vir a ser. Se sofri? Sim, sofri! Mas como afirma Rubem Alves,

Se fossemos completos, Beethoven nunca teria feito a nona sinfonia. Ele a fez porque tinha um buraco dentro dele que doía muito. E o jeito que encontrou de curar a dor dentro do corpo foi compondo a nona sinfonia. Veja bem, de vez em quando eu tenho algumas ideias que julgo boas e esta ideia me veio: ostra feliz não faz pérola. Ostra que faz perola é uma ostra que sofre. É preciso que tenha um grão de areia dentro dela que a incomode. E ela faz a pérola para que? Para não doer mais, para não ser cortada. Isso é verdadeira para todo o mundo. Você sabe que as pessoas felizes nunca deram contribuição alguma para a humanidade. E fizeram muito bem, tinham que gozar a sua felicidade. Mas existe uma dor chamada curiosidade. Mas precisamente é uma coceira, é um bicho-de-pé no pensamento. Isso faz sofrer. Porque você é curioso, você inventa, você descobre, você abre a fechadura (ALVES *Apud* MOSÉ, 2013, p. 92)

Assim, ascendi, sofrendo com o que não entendia, e busquei outros caminhos. Não custou muito para que percebesse a escola como esse lugar contraditório, militarizado, hierarquizado. Por conta disso, terminei os estudos com defasagem idade-série, mas não os parei. Ir além é consequência daquela inquietação, daquela vontade de não apenas estar no mundo, mas vivê-lo, fazendo a diferença. Na academia, sempre quis e objetivei o reverso da disciplinarização e centramento em áreas distintas e estanques. Busquei uma formação de cunho interdisciplinar, abarcando algumas áreas das ciências humanas, a saber: Letras, História e Sociologia. Esse exercício possibilitou-me pensar o mundo e, em especial, a Educação a partir de distintas perspectivas.

Ao ingressar na carreira docente, ainda na graduação, busquei participar de projetos de pesquisa⁵ e extensão que contribuíssem significativamente para a minha formação. Na busca de pensar alternativas que oferecessem contraposição a este modelo de educação fragmentado, empenhei-me no Projeto de Extensão inter/transdisciplinar *Por uma nova escola: Estratégias Para Melhorar O Desempenho De Estudantes Com Dificuldades De Aprendizagem (2008/2009)*⁶. Idealizado e executado por uma equipe multidisciplinar, teve como objetivo

⁵A Literatura Marginal e a Tradição Da Literatura: O Prefácio de Ferréz (2008) projeto de Iniciação científica, coordenado pelo Dr. Luciano Barbosa Justino, teve como objetivo analisar os prefácios do escritor Ferréz, lançado na Revista Caros Amigos, que propõem um novo lugar, um novo sentido e uma nova função social para a literatura, no sentido de contraporem-se ao Cânone, à abordagem crítica tradicional e à estética literária ressaltando suas escolhas elitistas e exclusivistas e seu caráter étnico e de classe. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/60ra/resumos/resumos/R3359-1.html>>

⁶Para mais informações consultar o blog do projeto. Disponível em: <<http://porumanovaescola.blogspot.com.br/2009/05/projeto-de-extensao-da-uepb-por-uma.html>>

promover, através de uma pedagogia de projetos, atividades que partissem de situações significativas, funcionais e utilizáveis pelos alunos para o desenvolvimento sustentável a partir da horticultura. Visamos também desenvolver as habilidades de ler, escrever, pesquisar e questionar. Através dele, tornou-se claro que é possível, sim, ultrapassar as barreiras e propor um modelo educacional que sobrepuje a esfera encapsulada pela atual escola disciplinar.

Foi nessa perspectiva que, tendo experienciado os desafios impostos pela complexidade escolar, enveredei-me decididamente pelo campo⁷ da Educação, direcionando meus estudos e pesquisas para esta área. Na graduação em História, incompleta, devido à assunção em concurso público, comecei a pesquisar possibilidades de se trabalhar a História tomando como fonte a Literatura. No curso de Formação Especial Docente – FORDEC, em Sociologia, inseri uma Comunidade Virtual na escola através da plataforma *Edmodo*. O objetivo consistiu em integrar à disciplina de Sociologia elementos da comunidade e da sociedade em geral, desvinculando-a da teorização da sala de aula comum⁸. Essa experiência ajudou-me a perceber uma carência significativa de alfabetização digital dos estudantes e de formação docente, visto que a maioria dos professores não possui capacitação para trabalhar com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Este trabalho, cuja continuidade seguiu na Especialização em Educação a Distância pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), trouxe-me contribuições importantes para pensar os processos de Educação na contemporaneidade e como muitas vezes a escola tem andado na contramão da sociedade moderna.

Na Especialização em Ensino Superior, Contemporaneidade e Novas Tecnologias pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), pude pesquisar as narrativas docentes publicadas em blogs⁹. Nela, investiguei como se constroem as feições de narrativas docentes na “rede” e como estas expressam memórias, vivências, práticas e transformações de suas práxis pedagógicas. Esta pesquisa ajudou-me a perceber a relevância em dar voz às experiências e aos processos de rememoração, visto que eles podem atuar como transformadores da práxis.

⁷Toma-se campo na mesma perspectiva forjada por Bourdieu (2004) como “um universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (p.20). Em suma, o campo figura como um espaço social que obedece a leis específicas, com certo grau de autonomia, em que há eventualmente uma disputa entre aqueles detentores e não detentores de Capital Cultural.

⁸Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/d39466_5105d65b45514ea7a2e5d8008cda7f85.pdf>

⁹Os blogs, enquanto aparatos culturais podem se constituir como um meio de divulgação de autobiografias docentes atuando como potencializadores dos exercícios de rememoração, revalorização da experiência, reconstrução e ressignificação das práticas cotidianas. Para mais informações consultar: <<http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/563>>.

Na prática profissional, assumi uma vaga conquistada em concurso público para a Educação Básica, na cidade de Tucano (BA), lá experienciei a Educação Infantil e a Educação do Campo. Estabelecida em Euclides da Cunha (BA), vivenciei, nas minhas práticas de sala de aula, a exclusão digital e de oportunidades para os jovens estudantes do Ensino Médio, os problemas de formação docente no interior da Bahia e as carências deixadas pelos cursos superiores particulares. Como tutora do Instituto Federal da Bahia (IFBA), no curso técnico em Múltiplos Didáticos, aprendi com minhas alunas – a maioria professoras da rede municipal - como os desmandos e descasos com a educação deixam lacunas e como podemos tentar, em nosso cotidiano, ultrapassá-las.

A opção pela pesquisa sobre o Ensino Médio e suas reformas está ligada à minha trajetória pessoal, na medida em que fui uma adolescente que abandonou a escola e, hoje, mãe de adolescentes, posso lançar um olhar mais sensibilizado.

**

No âmbito das políticas educacionais, o Ensino Médio ganha destaque na promoção de política de acesso e permanência por se configurar como a última etapa da Educação Básica. Constituído recentemente como um dos principais alvos de políticas educacionais no Brasil, o Ensino Médio, embora preconize uma formação integral e inserção do jovem pelos domínios dos códigos da modernidade, incitando nos discursos uma formação interdisciplinar e contextualizada, a partir de uma base nacional organizada em áreas de conhecimento, “a saber: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas” (BRASIL, 2012, p. 2-3), tem ratificado sua histórica indefinição identitária, entre ora preparar para o trabalho, ora para o ingresso no Ensino Superior. E, a despeito da quase universalização do Ensino Fundamental e do progressivo aumento das matrículas do Ensino Médio, a defasagem ano/série tem crescido exponencialmente, assim como o abandono e a evasão escolar (BARROS e MENDONÇA, 2008). Em algum momento, a escola, como se apresenta hoje, separada, hierarquizada, compartimentalizada, disciplinarizada, deixa de fazer sentido para os jovens.

O ProEMI emerge, nesse contexto, como uma alternativa que visa solucionar alguns desses problemas do Ensino Médio. Segundo a proposta, as atividades que darão subsídios às mudanças nos currículos devem abarcar as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia distribuídas nos seguintes macro-campos: acompanhamento pedagógico; iniciação

científica e pesquisa; cultura corporal; cultura e artes; comunicação e uso de mídias; cultura digital; participação estudantil, leitura e letramento.

Propõe, grosso modo, a superação das desigualdades educacionais; a universalização do acesso e permanência; consolidação da identidade e diversidade, oferta de aprendizagem significativa; a integração e articulação dos conhecimentos de forma interdisciplinar e contextualizada; integração científica com a artística-cultural; a problematização como instrumento de pesquisa; aprendizagem criativa, superação da memorização; valorização da leitura, letramento; fomentação ao comportamento ético, deveres, direitos, cidadania, solidariedade, respeito e acolhimento da identidade do outro; atividades complementares e de reforço; avaliação da aprendizagem como processo formativo permanente; articulação entre teoria e prática; utilização de novas mídias e tecnologias digitais; dinamização dos ambientes de aprendizagem; estímulo ao autodidatismo e autonomia; promoção e integração ao mundo do trabalho através de estágios; organização do tempo e espaços que promova a interdisciplinaridade; integração e acompanhamento da família; (BRASIL, 2009). Em suma, visam superar a dicotomia estruturante do Ensino Médio, ao mesmo tempo em que busca inserir a escola no processo mais amplo de formação social-ética e cidadã. A centralidade do currículo, nesse contexto, segue uma perspectiva de ciência moderna cuja interligação dos saberes é o ponto-chave, como bem ressalta Arroyo (2011, p. 13), “Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos”.

Ao analisar os documentos que propõem as reformas e reestruturação do Ensino Médio, é claro perceber a tomada do currículo como foco das mudanças. O currículo do Ensino Médio, nesse sentido, torna-se uma zona de conflito entre diferentes projetos de escola, sociedade e educação. Segundo Krawczyk (2009, p. 22), as mudanças no currículo do Ensino Médio se constituem como um desafio a ser superado, visto que a proposta de contextualização e interdisciplinaridade encontra forte resistência no cenário escolar, ratificando que “o currículo do ensino médio passa a ser como um espaço de disputa sem fim, fragmentado pelos interesses de organizações profissionais e sociais”.

Nesse sentido, tomar o currículo como território de disputa é atentar para o fato de que o currículo está para além da percepção de seleção e construção dos conhecimentos que contribuirão para a base da disciplina, de um mecanismo de conservação, transformação e renovação de conhecimentos acumulados historicamente, para se constituir no local onde as resistências se fazem notar, “o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola”, sendo o território mais cercado, normatizado, politizado, ressignificado,

arena de construção política, cultural e social e que deve, sobretudo, interligar-se aos saberes e práticas cotidianas, criador de identidades e local de poder, como bem afirma Macedo (2007), o currículo se apresenta,

Como um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo [...] o currículo se configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes. (MACEDO, 2013, p. 24 - 25).

Um artefato, originalmente do italiano *Artefatto*, cujo significado compreende a arte de fazer, carrega a acepção de um produto, construído manualmente para determinado fim. Na pesquisa arqueológica, permite a representação e reconstrução das práticas sociais. Dessa maneira, o currículo, como artefato social, implica na percepção de que sua construção interliga-se a relações de poder, transmitindo e reproduzindo visões de mundo reproduzidas pela escola. Carregado de polissemia, comumente o currículo institui *hábitus*¹⁰ pedagógicos que dissimula as relações de poder e visões de mundo implícitas, preferenciando a prescrição e cópia. Observar o currículo a partir desse viés, demanda percebê-lo a partir de seus atos, ou seja, constantemente ele se recicla, veiculando “uma formação ética, política, estética, cultural, nem sempre explícita [...] nem sempre coerente [...] nem sempre absoluta [...] nem sempre sólida” (MACEDO, 2013, p. 25), mas que fundamenta as relações entre/no espaço escolar e pode tornar-se instrumento de controle social na medida que expressa escolhas e institui poderes.

Nesta perspectiva, ao investigar a literatura existente sobre o Ensino Médio no que se refere a políticas públicas e de reformulação curricular pode-se perceber certa lacuna no que se refere aos estudos voltados ao programa de redesenho curricular do Ensino Médio em sua dimensão prática, expressa no Programa Ensino Médio Inovador–ProEMI. Por ser uma proposta nova, está ainda em processo de expansão e implementação na maioria dos estados brasileiros, na Bahia¹¹ ainda não temos conhecimento de um estudo que relate os impactos da implementação do programa no ambiente escolar.

¹⁰Abordamos o conceito de *Habitus* na mesma acepção de Bourdieu (2004), como um sistema de dispositivos estruturados social e individualmente internalizados nas práticas do cotidiano e que possuem função de orientar as ações dos sujeitos.

¹¹O governo do Estado da Bahia no âmbito da Educação Integral com vistas à uma aprendizagem mais significativa e cidadã, na esfera da reorganização e reformação curricular, articulou-se com o ProEMI e tem atendido neste ano 132 unidades distribuídas em 101 Municípios, contemplando 32 Direcs, atendendo 90.667 estudantes. A cidade de Euclides da Cunha localizada na região do Sertão da Bahia possui três escolas estaduais,

Refletir sobre esses aspectos implica repensar a escola em sua cultura organizacional, atentando para a indicação de que as políticas de currículo não são deglutidas e absorvidas *stricto sensu*, ao contrário, num processo antropofágico, as escolas “engolem” as propostas e as cospem dando-lhes novas roupagens, em amplos processos de recontextualização de forma híbrida e intermitente.

Essa revisão é necessária para que a escola possa também ser pensada como uma construção feita a partir de discursos. Revisar e rediscutir a cultura organizacional é repensar os discursos, tempos e espaços da escola numa linguagem que englobe o pensamento do jovem e a cultura contemporânea em suas relações com o trabalho, com a formação pessoal e social e como as reformulações do currículo interferem no cotidiano da escola.

As questões que direcionaram a pesquisa envolveram o entendimento de como a escola tem recontextualizado a proposta do ProEMI quanto à reforma curricular e de que maneiras tem incidido nas práticas cotidianas, na mudança educacional e na formação de professores. A opção pela análise dos processos de recontextualização segue a proposta de Lopes (2008) por concordar com sua afirmação de que “as políticas curriculares nacionais, ainda que se baseiem em princípios reguladores de controle e poder externos, não são desenvolvidas como mera reprodução de diretrizes” (p.30). Ou seja, o campo do currículo enquanto aparato cultural produz campos de recontextualização e reorientação nas práticas dos sujeitos, (re)formuladas do/no cotidiano das escolas.

A pesquisa enquadra-se num modelo interacional de análise, visto que se atém por um lado a entender a construção do Programa Ensino Médio Inovador em suas conexões com o macrocontexto de sua produção e, por outro lado, busca perceber como os sujeitos no estudo em vista apropriam-se das políticas propostas pelo ProEMI e as traduzem em seus cotidianos. Constitui-se como um estudo de caso etnográfico graças à especificidade do *locus* analisado.

Os instrumentos e procedimentos de coleta e análise utilizados foram um diário de campo; a observação participante das oficinas realizadas no ProEMI; a pesquisa documental, abarcando o Plano de Redesenho Curricular da Escola – PRC, o Projeto Político Pedagógico - PPP e as Diretrizes Estaduais e Federais que regulamentam o programa; além disso, procedeu-se com entrevistas aos coordenadores pedagógicos responsáveis pela adesão e tradução das propostas do ProEMI, aos professores encarregados pelas oficinas e a um gestor envolvido na mudança escolar e por fim, a aplicação de questionário aos estudantes participantes das oficinas acerca de suas vivências com/no projeto.

Dessa maneira, a dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, “A escola média no Brasil: considerações históricas” traça-se uma análise da história do Ensino Médio no Brasil, e como através de uma série de reformas político-educacionais buscou superar uma indefinição identitária entre as modalidades profissional e propedêutica, ligadas, sobretudo, a uma disfunção sobre qual educação deve ser oferecida a determinada categoria social, sendo a primeira aos trabalhadores e a segunda às elites dominantes. Os caminhos empreendidos durante as reformas da escola média, que impulsionaram/forjaram uma nova identidade dessa etapa da educação, tomam, assim como noutros modelos de reforma educacional realizadas em diversos países, o currículo como foco central das mudanças, e recentemente culminou no Pacto Nacional Pelo Ensino Médio - PACTO, expresso em sua dimensão prática pelo ProEMI.

O segundo capítulo, “Políticas de currículo e mudança educacional”, dividido em três perspectivas de abordagem, traça o quadro teórico que monta o alicerce da análise documental. Na primeira parte, “Mudanças educacionais em foco: seguindo as ondas”, apresenta-se a abordagem teórico-metodológica cujo cerne foca na análise da produção discursiva da reforma do Ensino Médio através do ProEMI. Para isso pauta-se principalmente em Goodson (2013), cujo cerne do modelo de análise segue a percepção dos agentes internos, externos e pessoais da mudança. Em suma, trata-se de avaliar como as mudanças empreendidas pelo ProEMI ganham legitimidade no campo educacional, instituindo-se como discurso institucionalizado na instituição escolar.

Em “Políticas curriculares: considerações de análise” parte-se de Ball (2001) e Lopes (2008, 2009) para refletir sobre como a criação das políticas nacionais educacionais acontecem através de um processo de recortes e colagens, resultando num processo de bricolagem, tornando-se perceptível que as reformas curriculares brasileiras se orientam tanto a partir dos organismos internacionais, quanto por modelos de reformas já ocorridas em outros contextos, nos quais entrevêm os discursos que põem em pauta a centralidade da educação no desenvolvimento da economia, a integração, a interdisciplinaridade, e o currículo como foco de mudança. Por fim, em “Processos de recontextualização”, entendido como um processo de produção de discursos pedagógicos, os quais geram dispositivos que criam e regulam as instituições escolares, busca-se pensar a partir da perspectiva das políticas de currículo, como os processos de recontextualização variam instituindo formas de resistência e reapropriações, sendo antes de tudo práticas de tradução dos discursos oficiais para os contextos das vivências cotidianas.

No terceiro capítulo, “Itinerários de pesquisa” apresenta-se o tipo de pesquisa, cuja

constituição parte da perspectiva de descrição cultural, instituindo-se como um estudo de caso etnográfico. Expõem-se o *locus* da pesquisa, os métodos de análise e instrumentos de coleta, na busca da preservação da unitariedade do caso. O objetivo na escolha de distintos instrumentos para a coleta de dados, a saber: análise documental, observação, entrevistas e aplicação de questionários - consistiu na possibilidade de triangulação e produção de uma ampla visão do contexto local pesquisado. Os sujeitos da pesquisa foram: dois coordenadores do programa, um responsável pela implementação e um atual; um gestor incumbido de traduzir o programa à época de sua implementação, oito professores encarregados pelas oficinas de “Iniciação Científica e Pesquisa em Ciência da Natureza/Redação e Divulgação Científica; Leitura e Argumentação/Letramento Digital Crítico; Exploração da Matemática no Enem/As TIC Aplicadas ao estudo da Matemática; Literatura e Outras Artes/Escreva Criativa; Jornal Escolar/Redação Jornalística; Radio Escolar/Informação Comunicação e Texto; Exploração das Ciências da Natureza no Enem/As TIC aplicadas ao Estudo das Ciências da Natureza e Escola Jovem/Iniciação Científica e Pesquisa em Ciências Humanas”. Além dos 51 estudantes participantes e frequentes nas oficinas do ProEMI. Como método de tratamento dos dados coletados, optou-se pela análise da enunciação. Para Bardin (1995), este método evidencia a comunicação/discurso como um processo que varia conforme as condições de produção. Dessa maneira, procurou-se agrupar as entrevistas a partir das seguintes categorias temáticas: a mudança na cultura escolar a partir do ProEMI; posição quanto a viabilidade do programa e formação de professores encarregados pelas oficinas.

No quarto capítulo, “Contextos de produção da reforma: O ProEMI”, empreende-se a nível macro a análise do Documento Orientador (2014) para implementação do ProEMI, em nível estadual inspeciona-se a síntese do programa recentemente publicado pela Secretaria de Educação da Bahia – SEC-BA; no contexto micro, toma-se como foco o Plano de Redesenho do Currículo da Escola – PRC e o Projeto Político Pedagógico - PPP, com vistas à compreensão de como tem ocorrido os processos de tradução do ProEMI no *locus* investigado e por conseguinte, as mudanças empreendidas na escola e no currículo.

No quinto capítulo, intitulado “Das narrativas às práticas: o caso do EOB” procede-se a análise do contexto local de tradução da reforma para as práticas e vivências do cotidiano, a partir da análise das entrevistas e dos questionários aplicados aos estudantes participantes e frequentes no programa. Buscou-se perceber como os sujeitos apreendem em seus cotidianos as mudanças na escola a partir do programa, sua viabilidade e os processos de formação de professores responsáveis pelas oficinas integrantes do programa. Na observação dos questionários, considerados imprescindíveis nesta pesquisa, parte-se da ciência de que tanto as

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quanto os documentos que visam reestruturá-lo tomam a juventude como protagonista de suas identidades e de seus processos de formação; averiguou-se conhecer e reconhecer o perfil desses jovens e suas impressões quanto ao programa em intercâmbio com suas trajetórias de vida escolar.

Enfim, em “O balanço da reforma: à guisa de conclusão”, refletimos sobre como nos processos de tradução de política de reforma do currículo a escola ressignificou as práticas do programa, instituindo o que os sujeitos chamam de currículo formal e currículo informal. Destarte, ressaltamos a abertura de perspectiva que o programa oferece na escola, aumentando o tempo de permanência e possibilitando um universo de atividades diferenciadas do cotidiano da sala de aula. Todavia, é perceptível que o acesso é limitado e que alguns aspectos que instituem a cultura escolar não sofreram grandes modificações, dentre eles, a ausência de planejamentos e de projetos de formação de professores. Dessa maneira, concluímos apresentando um retrato, uma representação de como o programa tem acontecido no *lócus* pesquisado, cientes de que existem diversos outros tipos de configurações do ProEMI em todo o Brasil.

1. A ESCOLA MÉDIA¹² NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS

No campo das políticas públicas educacionais, o Ensino Médio sempre se constituiu no nível de maior complexidade de estruturação de políticas. Historicamente, conforme bem expressa Nascimento (2007), o Ensino Médio no Brasil fundamentou-se na divisão social de trabalho manual ou intelectual, caracterizado pelos modelos de ensino propedêutico e profissional. As políticas educacionais se definiram nesse setor a partir da divisão social do trabalho e pela distinção que caracteriza as classes sociais. A esse respeito, Kuenzer (2000, p. 21) afirma que:

A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé.

A afirmação de Kuenzer reitera o Ensino Médio como etapa da educação básica que, ao longo da história da educação no Brasil, se constituiu não por uma espécie de indefinição identitária, mas por uma fixidez entre modelos destinados a grupos sociais distintos, o propedêutico, voltado à preparação para o ensino superior e o profissional, direcionado às classes trabalhadoras. Observemos que nos fins do período monárquico e início da República, o Brasil era um país de economia agroexportadora. O predomínio desse modelo econômico retardou, em certa medida, a demanda social por uma educação pública e gratuita. A mudança neste paradigma começa a ganhar corpo a partir de 1930, quando há a consolidação do modo de economia capitalista, um amplo processo de modernização, urbanização e industrialização que culminou nos anseios e exigências pela formação escolar e pela profissionalização. O Estado, nesse contexto, figurou como impulsionador das ideias de escola pública, universal, gratuita, laica e obrigatória (SAVIANI, 2008).

No Brasil, Saviani (2008) localiza a tentativa de estabilização de escolas públicas a partir da reforma pombalina, agrupando a história das instituições *lato sensu* escolares em seis períodos. O primeiro (1549-1759), compreende as instituições jesuítas; O segundo (1759-1827), encontra acolhida na reforma do Marques de Pombal¹³, cujo princípio pode ser

¹² Por questões de adequação discursiva, optou-se pelo termo escola média para se referir a todos os modelos de oferecimento desta etapa da educação ao longo da História do Brasil.

¹³ Ministro do Estado em Portugal, o Marques de Pombal, Sebastião de José Carvalho e Melo, buscou aplicar reformas no ensino de Portugal e de suas colônias, com bases nos ideais iluministas. Seu intuito, conforme reitera Guiraldelli Jr. (2009), consistiu em “adaptar aquele país e suas colônias às transformações econômicas, políticas e culturais que ocorriam na Europa” (p. 26).

representado pelas “Aulas Régias”¹⁴ e na tentativa de instauração de um modelo de escola estatal; O terceiro (1827–1890) e o quarto período (1890–1931) são marcados pelas tentativas de consolidação de um protótipo de escola pública, cujo marco foi “a criação das escolas primárias na forma de grupos escolares” (SAVIANI, 2008, p.2); o quinto período (1931–1961), abarca as definições e diretrizes que regem as escolas primárias, secundárias e superiores e por fim, no sexto período (1961) temos “a unificação da regulamentação da educação nacional abrangendo a rede pública (municipal, estadual e federal) e a rede privada” (*Ibidem*).

Ao analisar a história das instituições escolares no Brasil, é claro perceber, tomando como base os dados da imprensa oficial (MARCÍLIO, 2005) que durante os primeiros séculos da nossa educação o acesso às instituições escolares no Brasil estava restrito a pequenos grupos. No período jesuítico, o conjunto dos estudantes não atingia 0,1% da população. No período republicano, embora tenha havido uma mudança com a instituição dos grupos escolares os números que indicam a exclusão da maioria da população da escola permanece. Entre 1900 e 1920 a taxa de analfabetismo era de 65%, nos anos que se seguiram tivemos um aumento exponencial de taxas de matrículas. Em 1933 tínhamos 2.238.773 para 44.708.589 em 1998¹⁵ (Brasil, 2015).

Em síntese, o caminho histórico de aumento quanto ao acesso à escola no Brasil, inicia-se na década de 30, e tem sua culminância na “Escola para Todos”. As transformações que ocorreram a partir deste período envolvem uma série de reformas que podem, grosso modo, ser enquadradas em quatro momentos.

O primeiro inicia-se com as reformulações nos sistemas de ensino, compreende o período de 1930 até 1937 e expressa às reformas do sistema educacional pelo Estado. A sociedade brasileira, ainda carregada dos conflitos entre as elites rurais e a burguesia crescente, é marcada por altos índices de analfabetismo, e expressa no setor educacional, uma série de lutas travadas,

Entre os pioneiros, na defesa da escola pública, laica, gratuita e obrigatória e os “conservadores” representados pelos educadores católicos que defendiam a educação subordinada a doutrina religiosa (católica), diferenciada para cada sexo, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação, etc (NASCIMENTO, 2007, p. 80).

¹⁴ As aulas régias foram a primeira iniciativa estatal para acessibilizar o ensino dissociado da Igreja, compreendendo o estudo das humanidades sendo consideradas a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil (FONSECA, 2016).

¹⁵Os números se referem à taxa de alunos matriculados.

A crescente modernização da sociedade impulsionada pelos processos de industrialização promoveu uma maior movimentação da sociedade civil pelo direito ao acesso à educação. As reformas no ensino empreendidas neste período, além de explanarem a divisão de interesses das camadas dominantes, são marcadas pela ação do governo provisório e das reformas empreendidas no ensino superior, secundário e comercial pelo então Ministro da Educação e Saúde Pública, o Sr. Francisco Campos, que, pela primeira vez, atingia todos os níveis do ensino e se estendia a todo o território nacional, visto que, até então “o que existia eram sistemas estaduais, sem circulação com o sistema central, alheios, portanto, a uma política nacional de educação” (ROMANELLI, 2013, p. 133).

O decreto 18.890 de 18 de abril de 1931 organiza o ensino secundário, cuja consolidação acontece no decreto 21.241 de 4 de abril de 1932. Até o momento, o ensino secundário consistia de cursos preparatórios propedêuticos, para o ingresso no ensino superior. A instituição do decreto organizou o ensino “estabelecendo definitivamente um currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior” (ROMANELLI, 2013, p.137). O currículo seriado implantado neste período foi em sua gênese enciclopedista. Observemos:

Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar.

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as disciplinas abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português – Francês – História da Civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – Música (canto orfeônico).

2ª série: Português – Francês – Inglês – História da Civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – Música (canto orfeônico).

3ª série: Português – Francês – Inglês – História da Civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História Natural – Desenho – Música (canto orfeônico).

4ª série: Português – Francês – Inglês – Latim – Alemão (facultativo) – História da Civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História Natural – Desenho.

5ª série: Português – Latim – Alemão (facultativo) – História da Civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História Natural – Desenho.

Art. 4º O curso complementar obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes disciplinas: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica e Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica,

Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da Filosofia e Desenho. (BRASIL, 1932)

Observa-se uma base curricular excessivamente enciclopedista, livresca e elitista na qual, aliada a um exame de admissão e a um sistema de avaliação fortemente rígido (prova mensal, prova parcial bimestral e exame final) tornou a escola média cada vez mais distante das classes populares. A constituição de 1937 corrobora esta perspectiva na medida em que afirma no artigo 129 que “o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado”. Dessa maneira, o ensino secundário, que dava exclusivamente acesso ao ensino superior, foi durante muito tempo em nossa história privilégio das elites. É assim que,

De fato, para um contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época em que a população da zona urbana ainda não era totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto (ROMANELLI, 2013, p.138).

A reforma de Francisco Campos, dessa maneira, operou uma verdadeira cisão no que se refere à escola média, manteve a incompatibilidade dos ramos que constituem o Ensino Médio, em que os cursos profissionais, visto que a reforma apreendeu apenas o ensino comercial e outras modalidades como o profissional, permaneceram sem “articulação com o ensino secundário e não davam acesso ao ensino superior” (ROMANELLI, 1986, p. 141).

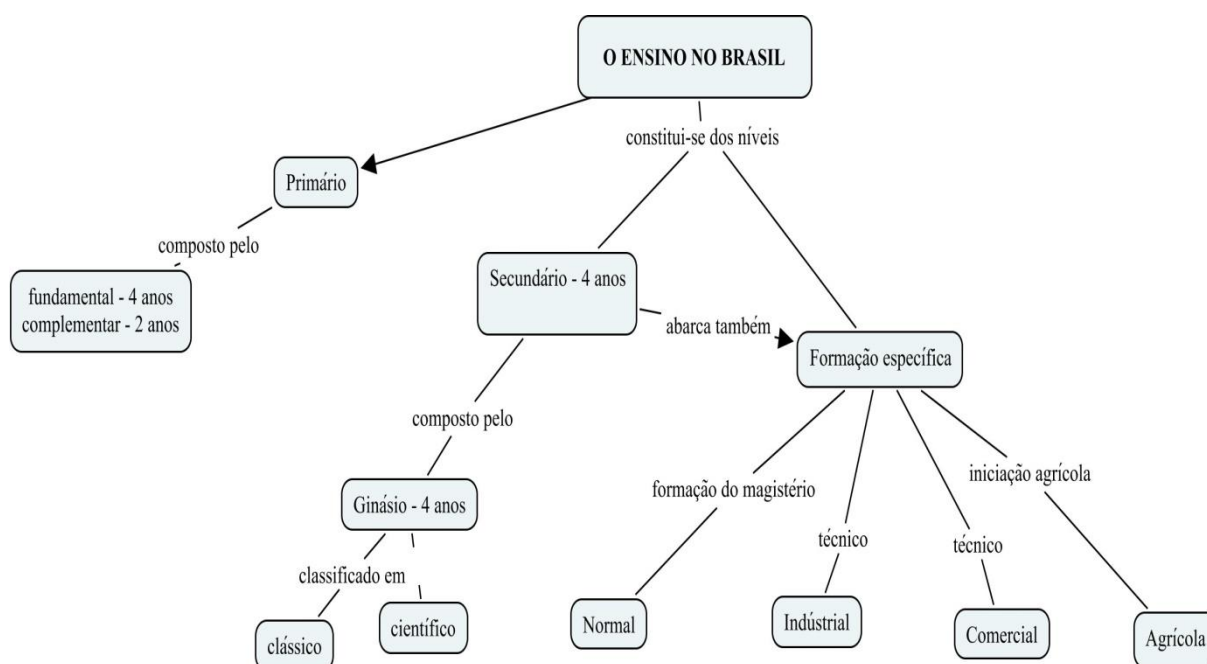
O segundo momento reformista na história da educação brasileira inicia-se na década de 40 e pode ser caracterizado pelas leis orgânicas do ensino empreendidas por Gustavo Capanema¹⁶, cujo foco deu-se na regulamentação e consolidação do ensino propedêutico – primário e secundário e do Ensino Técnico-Profissional, enquadrado em Industrial, Comercial, Normal e Agrícola.

No contexto histórico da reforma, algumas entidades foram criadas no intuito de auxiliar e acelerar a construção de um sistema de educação profissional e técnica de nível médio que atendesse à crescente demanda de mão-de-obra técnica, a saber: o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

¹⁶Gustavo Capanema, cuja carreira política iniciou-se em sua cidade de origem, Pitangui em Minas Gerais, ocupou o cargo de Ministro da Educação durante onze anos e para Guiraldelli (2009), mesmo com a ascensão da ditadura militar, não se afastou de seu projeto, atuando como deputado em prol de seu modelo de ensino.

Para Guiraldelli Jr. (2009) “foi uma reforma elitista e conservadora” na medida em que consolidou o destino educacional das elites condutoras, que consiste na escola de ensino secundário e superior e o das classes populares destinadas ao ensino profissionalizante. A escola profissionalizante só dava acesso a um curso superior de mesma área. A reforma do secundário, instituída no decreto 4.244 de 9 de abril de 1942, embora estruturasse dois ciclos: o primário e ginásial, o primeiro compreendia quatro séries e o segundo três séries que dividiam-se em: clássico e científico manteve o caráter de cultura geral humanística em seus currículos havendo pouca diferenciação entre as modalidades do segundo ciclo. Observemos:

IMAGEM 1– Mapa Mental: Evolução da Escola Média no Brasil



Fonte: MACHADO, Anny Karine M.N. 2015.

A falta de flexibilização no currículo e a assunção identitária do médio propedêutico às classes condutoras, visto que sua finalidade consistia basicamente no preparo para o ingresso no ensino superior, ratificou e consolidou o velho dualismo do ensino médio, nas palavras de Shiroma (2000),

Persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior para a formação e, aos trabalhadores restavam as escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho (SHIROMA, 2000, p.27- 28).

O terceiro momento pode ser representado pelas reformas no ensino secundário empreendidas no período da ditadura militar, caracterizadas pela “visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção” (NASCIMENTO, 2007, P. 83). Assim, a política desenvolvimentista empreendida pelos governos militares implementou uma série de leis que buscavam acima de tudo estabelecer uma “política educacional orgânica, nacional e abrangente que garantisse o controle político e ideológico sobre a educação escolar em todos os níveis e esferas” (SHIROMA, 2000, p. 34). A Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 1961 manteve a divisão do ensino em:

1. Ensino pré-primário, composto por escolas maternas e jardins de infância;
2. Ensino primário de 4 anos, com chances de ser acrescido de 2 anos mais, com programas de artes aplicadas;
3. Ensino médio, subdivido em 2 ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, ambos por sua vez compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores)
4. Ensino superior, com a mesma estrutura já consagrada antes. (ROMANELLI, 2013, p. 187).

Durante o período da ditadura militar, tivemos outra Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei nº 5.692/71 que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus, este último, compulsoriamente profissionalizante a partir do Parecer 45 de 1972 do Conselho Federal de Educação. Temos, assim, a obrigatoriedade restrita apenas ao 1º grau, que abarcou o antigo primário e o primeiro ciclo do ginásio. O segundo grau, a escola média, passou a obrigatoriamente ter de oferecer cursos profissionalizantes em inicialmente 130 habilitações técnicas acrescidas de outras posteriormente. Nossa escola média, até então nunca foi direcionada para todos os egressos do 1º grau, ou como hoje conhecemos como Fundamental; ledor engano imaginar que, por um decreto, ela se transformaria e se democratizaria. As escolas públicas nunca conseguiram implantar essas diretrizes de profissionalizar seus ingressos, graças à falta de recursos humanos e materiais para tanto, enquanto isso, as escolas particulares “preocupadas em satisfazer os interesses de sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso às faculdades e universidades, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico ao ensino superior” (ROMANELLI, 2013, p. 125). Nasce, dessa maneira,

Um sistema único de ensino para o ensino médio, em substituição aos sistemas propedêutico e profissionalizante, pelo qual, todos eram obrigados a passar, independentemente de sua origem de classe, com a finalidade de

qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

O quarto momento inicia-se com o fim da escola única de profissionalização obrigatória gestado na Lei nº 7044/82. Nesse contexto de redemocratização da sociedade brasileira, a Carta Constitucional de 1988 vem consagrar em seu artigo sexto a educação como direito social. Os anos seguintes à promulgação da Constituição foram decisivos para a reformulação do sistema educacional brasileiro. Alguns organismos internacionais foram preponderantes para as mudanças, dentre eles: a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância - (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Banco Mundial (BM). O modelo de educação proposto pelos organismos internacionais acima citados culminaram na Conferência de Jontiem, realizada na Tailândia em 1990, cujo tema, Educação para Todos, norteou a formulação das políticas públicas em diversos países. As ações propostas envolvem democratização da educação básica aliada à qualidade, reformas no sistema administrativo, financiamento e a gestão participativa. Para Torres (2001), a Educação para Todos possibilitou a dinamização de um processo de expansão e reforma na educação iniciada em muitos países em desenvolvimento, trouxe “um grande reconhecimento da diversidade e do movimento [o que na prática acarretou] a uniformidade, a compreensão e a aplicação da Educação para todos como um modelo universal” (p. 78).

Nesse sentido, as mudanças que impulsionaram as redefinições na organização do ensino neste período provêm em grande medida, de processos sociais amplos que reconfiguraram as relações de trabalho, ciência, educação e cultura redimensionando-as a partir de um viés de adaptação aos critérios internacionais propostos pelos organismos supracitados. A educação média, nesse contexto, passa a vincular-se ao mundo do trabalho e a constituir-se como prática social. Todavia, o decreto 2208/97 que regulamentou a obrigatoriedade de separação do Ensino Médio e a Educação Profissional, veio ratificar a velha distinção entre o Ensino Médio de formação geral/propedêutico e a educação profissional. Revogado este Decreto (Decreto nº 5151/04), o Ensino Médio ainda carrega esta indefinição e, infelizmente, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Nº 9394/96 não garantiu a obrigatoriedade e gratuidade desta etapa da educação. Na redação original do Artigo 4º, o Estado deve comprometer-se com a educação escolar pública, em nível fundamental obrigatório e gratuito; em nível médio, temos a progressiva extensão, gratuidade e universalização. A obrigatoriedade vem apenas na Lei 12.796 de 2013, segundo a qual:

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
- a) pré-escola;
 - b) ensino fundamental;
 - c) ensino médio;

A referida lei, embora tardia, emerge com o intuito de reverter a elevada desigualdade educacional ainda presente no ensino, especialmente no que se refere à permanência e aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio. Infelizmente, podemos ainda afirmar que “Após 12 anos de LDB [...] a sociedade brasileira, ainda, não foi capaz de dotar o ensino médio de uma identidade que supere a dualidade histórica que tem prevalecido nesta etapa, tão pouco, conseguiu superar o quadro de elevada desigualdade educacional e social.” (BRASIL, 2008, p. 06).

1.1.POLÍTICAS DE (RE)DEFINIÇÃO IDENTITÁRIA DO ENSINO MÉDIO

As tentativas de mudança, reestruturação e de uma definição identitária para o Ensino Médio são em grande medida fruto da percepção desta disfunção que existiu historicamente em toda a escola média, entre as modalidades propedêutica e profissional. Assim como da distância entre o acesso e permanência dos possíveis ingressos a esta etapa da educação, preconizada pela LDB como última etapa da educação básica devendo interligar-se à formação geral, à preparação para o exercício profissional e cidadania. A partir da década de 90 tivemos um aumento exponencial de matrículas no Ensino Médio. As taxas estimadas de aumento progressivo foram de certa forma, alcançadas, culminando num processo de estabilização de sua oferta.

Segundo o Relatório Educação para todos 2000 – 2015 (MEC, 2016), o Ensino Médio obteve uma taxa de crescimento de matrículas de 8.192.948 em 2000, para 8.312.815 em 2013. O censo escolar de 2014 nos apresenta outra realidade, revela que a despeito da progressão e estabilização da oferta, as matrículas entre todos os níveis caíram.

Tabela 1 –
Matrículas – censo 2014

Matrículas em creches	2.891.976 estudantes
Matrículas em pré-escolas	4.964.015 estudantes
Matrículas anos iniciais	15.699.483 estudantes
Matrículas anos finais	12.760.184 estudantes

Matrículas ensino médio 8.628.714 estudantes

Matrículas EJA 3.592.908 estudantes

Matrículas educação especial 188.047 estudantes

Fonte Censo Escolar/INEP 2014 | Total de Escolas de Educação Básica: 188673 | QEdu.org.br

No Ensino Fundamental anos finais é possível perceber que em 2010 houveram 14.980.00 matrículas, e em 2014 contabilizou-se apenas 12.760.184 de estudantes. No Ensino Médio, o decréscimo ainda é maior, passando de 10.369.00 para 8.628.714. Se observarmos os dados do último censo é mais preocupante ainda perceber que apenas 67% das matrículas do Ensino Fundamental anos finais se mantêm no Ensino Médio. Uma das opções viáveis para a diminuição de matrículas no Ensino Médio consiste na migração para o ensino privado, responsável por 12% das matrículas do Ensino Médio e para a Educação De Jovens e Adultos – EJA. Este último nos revela outro gritante problema da Escola Média, a defasagem idade-série. Os dados mais recentes são ainda mais alarmantes. No censo de 2015 houve decréscimo em todos os níveis de ensino, inclusive no EJA. Observemos:

Matrícula inicial - Censo 2015												
Ensino Regular								EJA				
Educação Infantil			Ensino Fundamental					Médio		EJA Presencial		
Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais			Parcial	Integral	Fundamental	Médio
Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral					
1.157	2.201	37.438	3.874	1.739.633	266.488	4.495.434	520.798	6.096.622	363.237	462.549	879.244	
483	57	7.538	290	127.567	30.848	220.613	47.475	281.164	19.626	41.085	27.204	
590.530	1.160.765	2.607.875	331.790	6.200.550	1.742.785	3.156.385	747.032	43.366	822	1.013.026	15.127	
128.359	42.092	639.753	23.228	1.626.823	680.973	776.205	376.555	5.218	950	352.766	1.757	
720.529	1.205.115	3.292.604	359.182	9.694.573	2.721.094	8.648.637	1.691.860	6.426.370	384.635	1.869.426	923.332	

Fonte Censo Escolar/INEP 2015

Dessa forma é fácil perceber que o acesso ao Ensino Médio em todas as suas modalidades ainda é muito desigual, o que corrobora uma profunda crise de legitimidade (KRAWCZYK, 2009). Fato constatado pelo Parecer nº 5 de 2011 que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observemos:

De acordo com o documento “Síntese dos Indicadores Sociais Do IBGE: uma análise das condições de vida da população brasileira” (IBGE, 2010), constata-se que a taxa de frequência bruta a escola dos adolescentes de 15 a 17 anos é de 85,2%. Já a taxa de escolarização líquida dos mesmos adolescentes (15 a 17) é de 50,9%. Isso significa dizer que metade dos adolescentes de 15 a 17 ainda não está matriculado no ensino médio. No

nordeste a taxa de escolaridade é ainda inferior ficando em 39,1% (BRASIL, 2011, p. 3).

Segundo o Parecer, a desigualdade de permanência e acesso é sinônimo de que se deve tomar esta etapa da educação básica como uma espécie de dívida social do estado em oferecer educação de qualidade para com os jovens (BRASIL, 2011). Nesse sentido, A redefinição identitária do Ensino Médio, que nasce da tentativa de superação de sua dualidade estrutural, encontra ressonância na constituição de 1988, alterada pela Emenda Constitucional 59/2009 que torna obrigatório a educação infantil e o ensino médio, e se faz nas reformulações da LDB, no estabelecimento do Plano Nacional de Educação - PNE – Lei n; 12.172/01, e sua atualização mais recente na Lei 13.005 de 25 de Junho de 2014, no programa Mais Educação¹⁷, no Pacto pelo Ensino Médio e no ProEMI.

As diretrizes que respaldam as reestruturações do Ensino Médio a partir da perspectiva do currículo podem ser encontradas nos seguintes documentos: Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM/2004); nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006); Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007); no novo ENEM (2009); nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB/ 2010); nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), O Projeto de Lei 6840/2013 e o PACTO (2013), encontrando-se ainda em tramitação as Base Nacional Comum Curricular (BNCC/ 2015) que visa estabelecer conteúdos mínimos para toda a rede de Educação Básica do país e nosso objeto de estudo o já referido Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI/ 2009)

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM/2004) foi criado através da resolução de nº 38 de 15 de outubro de 2003¹⁸ do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que estabeleceu um programa de distribuição de livro didáticos para o Ensino Médio inicialmente para os componentes curriculares de português e matemática. O programa considera o livro didático como recurso imprescindível para o estudante, de onde advém a importância da distribuição para atender ao disposto no art. 208, Inciso II da Constituição Federal que prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio.

¹⁷O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria nº 17/ 2007 e regulamentada pelo Decreto 7.083/ 2010, busca ampliação da jornada nas escolas e a progressiva inserção da educação integral, com jornadas de 7 horas diárias. Inicialmente estendido a todas as fases, atualmente abarca apenas o Ensino Fundamental.

¹⁸ Os objetivos consistiram em abastecer as escolas de ensino médio regular das redes federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, de forma progressiva, com livros didáticos de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, Química, Física e Geografia,

Segundo Chagas (2015), a distribuição de livros didáticos no Brasil começou em 1929 tendo como responsável pela distribuição, produção e importação o Ministério da Educação e Cultura - MEC. E foi apenas em 1985 que o Programa Nacional de Livro Didático –PNLD, foi criado. Sua implantação operou modificações nos métodos de funcionamento, passando a preferenciar livros reutilizáveis nos anos subseqüentes, a progressiva expansão para todas as séries, a participação dos professores na escolha e o custeio da União que encerra “o envolvimento financeiro dos estados”. (CHAGAS, 2015, p.36).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) surgem a partir de discussões com as equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, professores, estudantes e representantes da comunidade acadêmica por meio de seminários propostos pelo departamento de políticas para o Ensino Médio do Ministério da Educação e Cultura. Distribuídos em três volumes: Linguagens, códigos e suas tecnologias (2006a); Ciências Da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (2006b) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (2006c) perpassam uma mudança curricular significativa no que se refere aos PCNEM e PCN+, segundo as orientações, os últimos tratam de especificações gerais, a partir de competências, interdisciplinaridade e contextualização, enquanto que o primeiro destaca a importância do currículo e de cada componente curricular para a construção dos saberes necessários para esta etapa da Educação Básica. A concepção de currículo adotada pelas orientações o coloca como: “a expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles.” (BRASIL, 2006^a, p. 9).

Outro documento basilar para reconstrução do Ensino Médio a partir do currículo é o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (2007). Embora não trate especificamente sobre o currículo desta etapa da educação, sua relevância consiste na asserção que o documento traz sobre os eixos integrantes do Ensino Médio: trabalho, ciência, tecnologia e cultura, sendo o trabalho tomado como princípio educativo, isto é, que se conecta a percepção do trabalho como fruto de um processo histórico científico e tecnológico para o alcance de uma formação integral, a ciência e tecnologia enquanto meios de compreensão das transformações sociais e a cultura como produção ética e estética das sociedades. Observemos:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e

pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (BRASIL, 2007, p. 45)

Por conseguinte, outra política pública de reformulação do Ensino Médio na perspectiva do currículo pode ser encontrada nas diretrizes do novo ENEM (2009). Aprovado pelo comitê de governança, pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e MEC em 13 de maio de 2009 a matriz de referência do novo ENEM o institui a partir das áreas de conhecimento indicando uma longa lista de objetivos de aprendizagem de acordo com os eixos cognitivos comuns a todas as áreas e conforme áreas específicas. Em razão disto, conforme ressalta Chagas (2015) o ENEM passa a se configurar como “um exame seletivo e classificatório. Nesse sentido, pode-se dizer que essa nova configuração faz com que esse exame passe a ter um forte papel indutor de currículos em todo o país” (p.42). Graças à extensão do seu alcance, dada sua reformulação, o exame passou a abarcar: a seleção de alunos para o Ensino Superior através do programa SISU¹⁹; a possibilidade de financiamento da educação superior através do PROUNI²⁰; a certificação do Ensino Médio para jovens maiores de 18 anos; a avaliação de desempenho acadêmico das escolas de Ensino Médio e a possibilidade de bolsas de intercâmbio no ensino superior para programas governamentais. Além disso, o ProEMI, objeto deste estudo traz a realização do ENEM como objetivo, cuja meta consiste no estímulo à participação de todos os estudantes do Ensino Médio.²¹

As Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) em um dos seus objetivos trata de “Sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;”

¹⁹O SISU se constitui como o sistema de seleção unificada do MEC, em que instituições públicas oferecem vagas a participantes através do ENEM. Para mais informações consultar: <<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#conhecendo>>.

²⁰ O PROUNI gestado em 2005, consisti em um programa do MEC que visa o oferecimento de vagas em instituições privadas de ensino superior a participantes do ENEM que não concluíram este nível de educação. Acesso: 26/02/2016. Informações disponíveis em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>

²¹ Nesse quesito encontra-se em tramitação o projeto de Lei 6.840/2013 que visa alterar a LDB, propondo o Ensino Médio em tempo integral, a reformulação curricular, a inclusão de temas transversais, como educação ambiental, para o trânsito, sexual; o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – como componente curricular obrigatório, a importância da educação profissional ser realizada em parceria com o setor produtivo, da formação docente a partir das áreas do conhecimento: linguagens, humanidades, mundo físico e natural, matemática e do ensino noturno. O projeto na íntegra encontra-se disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>>.

(BRASIL, 2013, P. 63), integra as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), que instituem no art. 6º o currículo sobre a seguinte perspectiva:

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas (Brasil, 2013, p. 195).

Nesse sentido, a concepção de currículo assumida pelas diretrizes correspondem à mesma acepção de Macedo (2013) não apenas como o desenho dos conhecimentos eleitos como educativos, mas acima de tudo como “prática que bifurca”, ou seja, “indica caminhos, travessias e chegadas que são constantemente realimentados e reorientados para ação dos atores/autores da cena curricular” (p. 27). Além disso, as diretrizes indicam a reestruturação do Ensino Médio com base na integração e articulação dos conhecimentos de forma interdisciplinar e contextualizada. Assim como informam que o Currículo do Ensino Médio terá base nacional comum e será organizado em áreas de conhecimento, “a saber: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas” (Op. Cit., 2-3). Essas políticas são imprescindíveis para dotar a Escola Média de uma identidade que atenda as demandas de uma sociedade em intensa transformação, em que o conhecimento deve partir de distintos saberes, na perspectiva de um paradigma emergente que não separa e hierarquiza as esferas, ao contrário, os coloca como parte integrante de uma construção biopsíquica e social dos sujeitos.

Por fim, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PACTO, gestado através da portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013 visa assegurar a parceria entre a União, os Estados e Distrito Federal na busca de ações e estratégias que formulem e implantem políticas para elevação do padrão de qualidade do Ensino Médio. As estratégias definidas no documento consistem em: redesenho do currículo a partir do Programa Ensino Médio Inovador e formação continuada de professores do Ensino Médio. Tendo início em 2014, em parceria com 40 universidades incumbidas de treinar os “formadores estaduais”, o programa se expandiu, e em cada escola um orientador de estudos passou a atuar junto com o corpo docente nos horários previstos para as atividades complementares. Dessa forma, as ações estavam previstas em dois momentos: a primeira etapa consiste na formação de ordem geral e pedagógica, a segunda específica para as áreas dos componentes curriculares. O

material pedagógico usado nas formações foi organizado pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, trazendo o título de Cadernos de Formação de Professores. Na etapa I, os cadernos trataram dos seguintes temas: Ensino Médio e Formação Humana Integral; O Jovem como Sujeito do Ensino Médio; O Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e o Desafio da Formação Humana Integral; Áreas de Conhecimento e Integração Curricular e Organização e Gestão Democrática da Escola. A segunda etapa, inicialmente prevista para 2015 ainda não aconteceu em muitas escolas, mas os materiais compreendem: A Organização do Trabalho Pedagógico do Ensino Médio; Ciências Humanas; Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. Dessa maneira, o PACTO enquanto política de apoio ao ProEMI no processo de formação de professores para o Ensino Médio constitui-se como ação articulada, trazendo em seus documentos a já reiterada necessidade de se “superar o caráter propedêutico, dualista, fragmentado e hierarquizante do ensino médio”, além de reconhecer distintas perspectivas de currículo, em suas acepções identifica-se,

peelo menos três dimensões do currículo: uma dimensão prescritiva, que é quando se explicitam as intenções, conteúdos e itinerários formativos ao se planejar uma proposta pedagógica e/ou um currículo. Referimo-nos aqui ao currículo prescrito ou formal; uma dimensão real, na qual adquire-se materialidade por meio das práticas vivenciadas nas salas de aula, denominando-se, nesse sentido, currículo vivo, currículo real ou currículo em ação; e, ainda, a dimensão do currículo oculto, decorrente das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais nos quais trocam ideias, valores, etc. cujos conteúdos também são da formação, mesmo que não se houvesse explicitado sua intencionalidade. (BRASIL, 2013, Etapa I, Vol. 3, p 15 - 16)

Por fim, os subsídios que vão influir de forma contundente numa política de reformulação do ensino médio, encontram-se no Documento de Reestruturação e expansão do Ensino Médio no Brasil, instituído pela portaria n° 1.189 de 05 de dezembro de 2007 e a portaria n° 386 de 25 de março de 2008 que preconiza os desafios de qualidade desta etapa da educação, os elementos e pressupostos para uma política do Ensino Médio e os modelos de Ensino Médio: integrado e o integrado profissional. É nesse contexto de reconhecimento do Ensino Médio como um dos principais alvos de políticas educacionais que o ProEMI desponta como uma possibilidade de incitar mudanças nas escolas e reestruturação dos currículos do Ensino Médio, incitando a formação integral, a permanência, a ampliação do tempo de permanência e um currículo dinâmico.

Em relatório sobre o Ensino Médio e os desafios de sua integração a UNESCO (2009) nos traz alguns dados relevantes para a nossa pesquisa, declarando que as narrativas de

reforma na escola e educação têm pouca ressonância no cotidiano das escolas, “os ditames legais e normativos e as concepções teóricas mesmo quando assumidas pelos órgãos centrais de uma secretaria estadual de educação, tem fraca ressonância nas escolas e, até pouca ou nenhuma, na atuação dos professores” (p. 79)

Dessa forma é possível perceber que as escolas optam por ações de ordem pragmática, sugerindo conexões entre as modalidades de ensino das instituições, suas traduções das diretrizes e políticas de orientação e seus meios e culturas locais. No estudo em vista acabam por deglutir as infindas possibilidades de redesenho do currículo em um modelo engessado que limita o acesso e exclui possibilidades. Percebe-se dessa maneira que a escola enquanto espaço de socialização, isto é, instituição que garante a reprodução social e cultural²², é cotidianamente pressionada por uma série de decretos que visam modificar seu cotidiano, carregando ainda o grande desafio de se reinventar constantemente.

Nesse sentido, no âmbito da implementação do ProEMI na escola analisada buscou-se perceber como as mudanças inferidas através do Programa, instituídas pela tomada do currículo como foco da mudança, se inserem e se recontextualizam nas práticas dos agentes escolares. Para isso, as contribuições de Bernstein (1990, 1996), Goodson (1995, 2013), Ball (2001, 2006), Lopes (2008, 2009, 2014) e Moreira (2012, 2012a, 2012b) foram fundamentais para os procedimentos de análise.

²²Toma-se a Escola, na mesma acepção de Sacristân e Gomez (1998), tendo como função a de socializar, atuando como um mecanismo fundamental para a conservação e reprodução das relações sociais. Em suas palavras, “A escola, por seus conteúdos, por suas formas e por seus sistemas de organização, introduz nos alunos/as, paulatina, mas progressivamente, as idéias, os conhecimentos, as concepções, as disposições e os modos de conduta que a sociedade adulta requer” (p. 14).

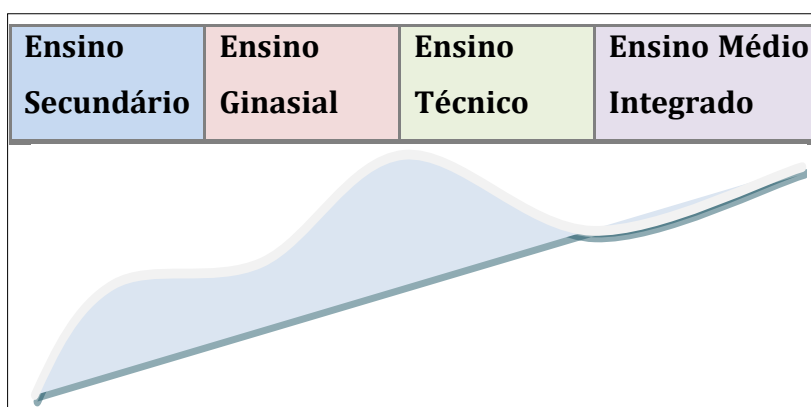
2. POLÍTICAS DE CURRÍCULO E MUDANÇA EDUCACIONAL

Os referenciais de análise que deram subsídios para a investigação das implantações de mudança educacional na escola empreendidas pelo Programa Ensino Médio Inovador partiram em grande medida da perspectiva de análise histórica das mudanças educacionais pautadas em Goodson (2013). Para o esboço do entendimento das análises acerca das mudanças educacionais a partir do currículo parte-se de Lopes (2008, 2009) e Ball (2001, 2006). A assunção de currículo é compartilhada a partir da perspectiva de Goodson (1995, 2013) e Macedo (2009, 2013). No que concerne às investigações quanto às apropriações das políticas de currículo em suas possíveis recontextualizações nas práticas cotidianas de implementação do programa, Bernstein (1990, 1996) operou em toda a fundamentação. Quanto às reflexões referentes à perspectiva de transferência educacional Moreira (2012, 2012a, 2012b) apontou os caminhos auxiliando na composição do quadro de análises.

2.1 MUDANÇAS EDUCACIONAIS EM FOCO: SEGUINDO AS ONDAS

Para Goodson (2013), os movimentos de mudanças educacionais acontecem em ciclos que impulsionam diversos agentes e distintas circunstâncias históricas. Sua proposição é a de “um modelo de ondas de mudança em que um período mais aberto, inclusivo e democrático é muitas vezes seguido por um movimento contrário, mais reacionário” (p. 21). Podemos constatar sua hipótese observando o gráfico das mudanças históricas ocorridas no Ensino Médio no Brasil, as quais conviveram entre o avanço e a possível democratização e retorno e retrocesso das medidas de acessibilidade e permanência.

IMAGEM 2 – Ondas de mudança no Ensino Médio



Fonte: MACHADO. Anny Karine M.N. 2015.

Nesse sentido, a história da história das mudanças sociais começa com a revista de *Analles*²³, que caracterizam as mudanças em três tempos: longo, médio e curto prazo. A primeira abarca estruturas como visões de mundo, formas de governo, condições sociais, econômicas e políticas, podemos enquadrá-la no “movimento das formas pré-modernas para as modernas, e das modernas para as pós-modernas” (GOODSON, 2013, p. 23). No nível médio, podem-se localizar as mudanças na época pós-moderna. No âmbito da educação, esse ciclo é fundamental, visto que é nele que podemos localizar a emergência de uma “gramática do ensino”. Por fim, na ponta do iceberg, temos os eventos cotidianos e de curto prazo.

Assim, analisar as mudanças sociais numa perspectiva histórica nos permite perceber como muitas vezes as conjunturas que impulsionam a transformação estão intrinsecamente relacionadas com aspectos macrossociais, econômicos, globais. No caso da reforma educacional, a qual toma o currículo como fator preponderante da mudança no ambiente escolar, podemos inserir vários aspectos de ordem macroeconômica que confluem para este novo modelo de educação. Para Goodson (*Ibidem*), temos a confluência de um amplo processo de reconfiguração política marcada pela desregulamentação da economia estatal e abertura do livre mercado, transformando a educação em mercadoria. Além disso, as políticas de avaliação locais (na Bahia o Avalie, o Sistema de Avaliação Baiano da Educação – AVALIE, oferece subsídios para o monitoramento da qualidade da educação das redes públicas do estado), nacionais (as avaliações nacionais são instituídas pelo SAEB e compostas de informações do censo escolar – ANA, Avaliação Nacional da Alfabetização – da Prova Brasil, prova aplicada aos alunos do 5º e 9º anos cujo objetivo é avaliar a qualidade da educação básica e Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica, cujas amostras compreendem a avaliação de estudantes de 5º e 3º anos do Ensino Médio) e internacionais (o PISA, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – abarca a avaliação de estudantes do ensino médio), instituem a premissa de definição de um currículo global.

Rigidez estrutural, currículo nacional, avaliação internacional, inspeção, padrão de qualidade, regulação são apenas alguns dos muitos conceitos que vão se impor no cenário das mudanças educacionais, reposicionando o ensino e seus agentes. Os processos de

²³Tratada como a Revolução Francesa da Historiografia pelo historiador Peter Burke, a revista “foi fundada para promover uma nova espécie de história” e tornou-se um movimento que impulsionou grandes mudanças e inovações em várias áreas de pesquisa social. Os objetivos que direcionavam as inovações giram em torno de três eixos, o primeiro envolve “a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras” (BURKE, 1992, p. 8).

reestruturação que se incutam no ensino transmutam-se graças à temporalidade e mutabilidade das instituições sociais de ensino, o que nos leva às seguintes constatações: o currículo disciplinar trata-se apenas de uma das muitas construções “no mosaico do ensino público” (*Op. Cit*, p. 28) que representam a fragmentação do conhecimento e internalização das lutas pelo ensino público; as mudanças recentes enquadradas no terceiro ciclo de mudança tendem a aumentar o poder de centralização graças às aferições de exames nacionais e internacionais, cujos discursos sustentam-se na necessidade de um padrão de qualidade; os currículos têm sido redefinidos a partir de um modelo de base nacional e o trabalho docente se reconfigura como o ressignificador desse currículo.

Nesta acepção Arroyo (2011) afirma a necessidade de politizar o debate sobre currículo na escola, em especial colocando os docentes e demais sujeitos desse processo como autores/produtores do currículo. A dissociação das políticas de mudança educacional em seus contrapontos às experiências dos sujeitos no *locus* pesquisado acabaram por forjar a outrora constatada cisão entre o “currículo prescrito” e as práticas dos sujeitos – o “currículo em ação”, nesses termos, “nas escolas temos o currículo oficial, com seu núcleo comum, disciplinado e em paralelo temos o currículo na prática incorporando temáticas, experiências sociais, indagações, procuras de explicações e de sentidos” (ARROYO, 2011, p.16).

Nesse sentido, analisando as mudanças educacionais além das constatações acima explicitadas, infere-se que os agentes de mudança desenham-se a partir de três segmentos: o interno, externo e o pessoal. Em suma,

Os agentes de mudança interna operam no ambiente escolar para iniciar e promover a mudança em um arcabouço externo de apoio e patrocínio; a mudança externa é administrada de cima para baixo, como é o caso da introdução de diretrizes do currículo Nacional ou os novos sistemas de testes estatais; a mudança pessoal refere-se às crenças e missões pessoais que indivíduos trazem para o processo de mudanças. (GOODSON, 2013, p. 41).

Assim, na história das mudanças, a integração e conexão entre os segmentos vão, em grande medida, garantir seu sucesso. No desenho da análise procurou-se compreender o reconhecimento dos agentes internos, externos e pessoais da mudança, isto é: como tem ocorrido a tradução do ProEMI e como o programa tem trazido mudanças ao cotidiano da escola a partir dos sujeitos que compõem o cenário escolar. Para Goodson (2013), a despeito das mudanças localizarem-se em tempos históricos, é necessária a percepção de que em tempos pós-modernos, uma mudança se institui como missão, ou seja, “a realização da mudança está fundamentalmente localizada nas mãos dos agentes internos da escola e intimamente relacionada com seus projetos e interesses pessoais” (GOODSON, 2013, p. 56).

A missão da mudança se institucionaliza quando é tomada como projeto de vida dos sujeitos envolvidos, quando é “aceita e caracterizada por entusiasmo, propósito, investimento e propriedade” (*Ibidem*) e neste íterim as micropolíticas se constituem como aparato primordial de transformação, sustentando e definindo os acertos, equívocos, novas práticas, meios e métodos de comunicar-se, na medida em que as transformações devem trazer retornos sociais. Em suma, o reconhecimento da caracterização de movimento social das forças da mudança desenvolveria a capacidade de sustentar e propagar as missões de mudança por todos os setores internos, externos e pessoais.

2.2. POLÍTICAS CURRICULARES: CONSIDERAÇÕES PARA ANÁLISE

No campo das políticas educacionais, vivenciamos uma organização de uma agenda internacional cujo foco da mudança escolar dá-se por meio de novas estruturas e organizações no currículo, o que implica na convergência de políticas. Para Ball (2001), esse ciclo converge num “novo consenso” cujos discursos abarcam uma série de medidas de colonização da política educacional pela esfera econômica. As mudanças que tem ocorrido no ensino envolvem amplos aspectos como: de empregabilidade, de estruturas organizacionais, culturas, valores, sistemas de financiamento e administração. Ball (2001) afirma que, estamos vivenciando a passagem do sistema de bem-estar keynesiano²⁴, de modelo pós-fordista de produtividade, flexibilidade e empreendedorismo, para o estado de trabalho schumpeteriano, impulsionado pelas forças do mercado.

Essas reestruturações e redirecionamentos do setor público operam novas formas de controle, na medida em que há uma passagem de um controle centralizado, estatal, para um controle à distância, centrado nas pessoas, de estrutura livre-restrita, pela produção da qualidade e busca pela excelência dos indivíduos. Dessa forma, as mudanças nas culturas organizacionais públicas sustentam-se nas filosofias e economias neoliberalistas e propõem uma “revolução da qualidade” tomadas de empréstimos às características do setor privado.

²⁴Segundo Arienti (2003) o modelo de estado Keynesiano, defendido pelo economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946) parte de princípio de uma política em que o Estado figura como responsável pelas demandas sociais e atua como regulador dos serviços de modo a proporcionar qualidade de vida. Por outro lado, o Shumpeteriano, pauta-se no modelo de estado mínimo em que o mercado atua como regulador dos serviços e da economia, pauta-se na Teoria do Desenvolvimento Econômico do austríaco Joseph Shumpeter (1883 – 1950).

Temos assim a importação do modelo gerencial da esfera privada para a pública, privilegiando a educação como produto, bem, mercadoria.

Práticas micro-disciplinares, controle à distância, autorregulação, autoavaliação, empoderamento são alguns dos dispositivos dessas novas tecnologias intelectuais. Para Ball (2001), a criação das políticas nacionais educacionais acontece através de um processo de recortes e colagens, resultando num processo de bricolagem, em suas palavras,

A criação das políticas nacionais é: inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar (BALL, 2001, p. 102.)

Nesse sentido, é perceptível que as reformas curriculares brasileiras seguem em consonância com o modelo de análise proposto por Ball. Orientam-se tanto a partir dos organismos internacionais, pelas agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, à ciência e a cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BIRD), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) quanto pelas reformas já ocorridas em outros contextos, que pregam a centralidade da educação no desenvolvimento da economia, a integração, interdisciplinaridade, habilidades, competência e controle por meio de avaliações nacionais e internacionais e o currículo como foco de mudança, cujo “destaque conferido à organização curricular pode ser identificado nos discursos em defesa de diferentes modalidades de currículo integrado” (LOPES, 2008, p.19).

A mais recente reforma expressa no ProEMI não escapa a essas considerações, visto que abarca os princípios de integração propostos e implementados em outros contextos. Isto posto, entende-se que não há possibilidade de um contexto absorver de forma direta políticas e diretrizes nacionais - globais. Acredita-se assim como os poetas modernistas, “que só a antropofagia nos une”, em todas as esferas – hoje ainda mais que ontem – vivemos por meio de trocas, interconexões, absorções, hibridizações. Por isso, parte-se da proposta de Lopes (2008), na medida em que se considera que o processo de análise das políticas de currículo por meio da recontextualização por hibridismo é capaz de articular os diversos campos de investigação, na ciência de que as políticas se inscrevem nas práticas dos agentes cotidianos.

2.3. PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO

Analisar as reformas no Ensino Médio, em especial a mais recente expressa no ProEMI, implica numa busca incessante de entender como os discursos expressos a partir do contexto de produção das políticas públicas são montados por meio de aglutinações, traduções, hibridizações, as quais são transpostas e ressignificadas no contexto local.

A concepção de recontextualização de Basil Bernstein (1996) nos aponta caminhos para traçar os itinerários entre os contextos de produção e ação. Ou seja, *cuando el discurso se desplaza desde su localizacion original a La nueva, en tanto que discurso pedagógico, se produce una transformacion*²⁵. (p. 62). A transformação do discurso ocorre devido ao que se pode definir como um processo de tradução. Nesse sentido, a recontextualização pode ser definida como um processo de transposição discursiva das políticas educacionais ou, ainda, de currículo, caso específico desta análise, para o contexto escolar oficial.

Para Bernstein, cada contexto traduz-se como um campo de recontextualização pedagógica que se torna também campos de produção do conhecimento. Sintetizando Bernstein, Lopes (2008) aponta para duas perspectivas de abordagem dos campos: oficial e não oficial. O primeiro envolve as relações sociais em confluência com o estado, abarcando, três esferas: a internacional, definida pelas agências financiadoras; o de produção, ligado a esfera econômica e o simbólico, cujo mote envolve a cultura. O campo recontextualizador pedagógico não oficial por sua vez abarca a construção de teorias educacionais orientadas para a prática. Em suas palavras,

Na recontextualização, inicialmente há uma descontextualização: textos são selecionados em detrimento de outros e são deslocados para questões, práticas e relações sociais distintas. Simultaneamente, há um reposicionamento e uma refocalização. O texto é modificado por processos de simplificação, condensação e reelaboração, desenvolvidos em meio aos conflitos entre os diferentes interesses que estruturam o campo recontextualizado (LOPES, 2008, p. 28).

Os discursos pedagógicos, no contexto do campo recontextualizador pedagógico operam controle e regulação, na medida em que produzem discursos que ora instrucionalizam, ora regulam o campo educacional. Para Bernstein (1996), tratar sobre os discursos, sobre

²⁵“Quando o discurso é movido de sua localização original para uma nova, enquanto discurso pedagógico, ocorre uma transformação” - Tradução livre.

regulação e o controle operados pelo estado nas instituições escolares é atentar para as políticas de avaliação, distribuição de recursos e disseminação dos currículos.

Na perspectiva das políticas de currículo, é preciso atentar para o fato de que os processos de recontextualização podem variar, a regulação e o controle operados a partir dos campos pedagógicos acima explicitados, instituem formas de resistência e reapropriações. Ou seja, “as políticas curriculares nacionais, ainda que se baseiem em princípios reguladores de controle e poder externos, não são desenvolvidas como mera reprodução de diretrizes internacionais” (LOPES, 2008, p. 30).

Nesse íterim, pode-se afirmar, no caso do Programa Ensino Médio Inovador, que a produção desta política de currículo ocorre por hibridização²⁶. A hibridização percebida por Lopes na elaboração das políticas de currículo no Brasil, foi estudada através do conceito de transferência educacional do modelo norte americano para o Brasil por meio da inserção do estudo do campo do currículo nas universidades, esmiuçado por Moreira (2012b). Partindo de sua premissa, os estudos sobre currículo e transferência educacional historicamente demonstraram uma tendência em analisar os aspectos de estrutura o que infere a proeminência de debates provindos de instituições sobre os contextos políticos, sociais e econômicos locais.

Dessa maneira, Moreira (2012b) propõe um viés alternativo, cujo enfoque parte da problematização da transferência educacional para o Brasil em suas interrelações com o contexto original, com os contextos socioeconômicos e institucionais locais. Corroboramos sua perspectiva na medida em que percebemos que analisar os processos de recontextualização de políticas educacionais é atentar para os diversos contextos que influem na construção do programa em seus intercâmbios com os processos de tradução e ressignificação nos contextos locais, em suas palavras,

é necessário adotar uma perspectiva dinâmica de transferência educacional, considerando o fenômeno não apenas como cópia, mas também mudança, adaptação crítica e mesmo rejeição. A tradição curricular americana não poderia ter sido introduzida em nossas universidades sem ter sido “contaminada” pela maneira como nossos educadores lidavam com questões curriculares, “filtrada” pelas idiossincrasias das tradições históricas, culturais, políticas e sociais brasileiras e, finalmente, “adulterada” ao ser transmitida e utilizada por nossos professores e especialistas (MOREIRA, 2012b, p. 36 – 37).

²⁶Toma-se o conceito de hibridização na mesma acepção de Canline (*apud* Lopes), “a hibridização refere-se aos fenômenos difusos da cultura em virtude de o mundo se tornar cada vez mais complexo e fragmentado. [...] a hibridização pressupõe, dessa forma, não apenas a mistura de discursos, mas sua tradução e mesmo recontextualização” (LOPES, 2008, p. 31).

Como já sinalizado percebe-se que no processo de tradução de políticas, os programas sofrem um amplo processo de recontextualização, em que no processo de tradução as feições adquiridas nos contextos locais variam conforme as especificidades de cada território, instituição e dos sujeitos que constroem e reconstroem o currículo e suas ações no cotidiano da escola. A seguir expõe-se a trajetória percorrida na escolha do tipo de pesquisa, métodos e instrumentos utilizados na coleta dos dados, além da delimitação e contextualização da escola analisada.

3. INTINERÁRIOS DE PESQUISA

Segundo Boaventura de Souza Santos (2008), o paradigma científico dominante, fruto do modelo epistemológico do século XVI e consolidado ao longo do século XVIII, cujo princípio pauta-se na previsibilidade das ciências naturais, no conhecimento verdadeiro em fronteiras fixas e ostensivas, sendo global e totalitário, vive hoje um momento histórico marcado pela crise da identidade das ciências e do capitalismo moderno, fruto dos avanços nas ciências e no conhecimento e na insuficiência estrutural do modelo epistemológico dominante. A superação do paradigma científico dominante pautado na previsibilidade das ciências naturais surge a partir da perspectiva de que todo conhecimento científico-natural é científico-social, é local e global, é autoconhecimento e visa à acessibilidade de toda a sociedade.

A produção de conhecimento na área de educação não escapa a essas considerações, passando igualmente por um momento de reestruturação de modelos epistemológicos estanques. Para Pereira (2005), a pesquisa em educação associa-se a sujeitos, não a objetos, constituindo-se como prática social que deve ser constantemente ressignificada e revisionada; em sua especificidade, encontra-se, como aponta Guedin e Franco (2008) na necessidade de se pensar a partir de novas racionalidades, numa perspectiva multirreferencial, intercultural e ética.

Segundo Gatti (2012) no campo das pesquisas em educação pode-se associar quatro concepções tradicionais de investigação seguidas de tendências contemporâneas, expressas na abordagem interacional e clínica. A primeira concepção pode ser vista no prisma técnico-instrumental, ou seja, “como conjunto de métodos, técnicas e procedimentos para o ensino e a ordenação organizacional e gestão” (p. 23). A segunda, liga-se, “à perspectiva lógico-cognitiva”, para a qual a teorização sobre o ensino é preponderante. A terceira, por sua vez, trata dos sujeitos aprendentes, numa abordagem sócio-interacionista. Por fim, a quarta, por uma forte tendência de práxis, volta-se para a reflexão formativa e para a ação.

Recentemente, graças à já citada especificidade da educação e a ciência de que, como bem ressalta Gatti (2012), “a inter-relação e a interação indispensáveis entre os processos de ensinar, os de aprender, os sentidos dos conteúdos e os processos de formar” (p.25) são confluentes, novas abordagens despontam, cabendo destaque dentre elas; a abordagem interacional e a abordagem clínica. A interacional busca abarcar as relações entre as diversas categorias presentes no cenário educacional, tais como: aluno, professor, conhecimento,

situação contexto. A clínica, parte da biografia para refletir sobre as vivências e experiências no processo educacional.

Nesse sentido, “Redesenhando o Currículo do Ensino Médio: O Caso Do ProEMI Na Escola Educandário Oliveira Brito – Euclides Da Cunha/ BA”, enquadra-se no modelo interacional, visto que se atém, por um lado, a entender a construção do Programa Ensino Médio Inovador em suas conexões como o macro contexto de sua produção e, por outro, busca perceber como os sujeitos no estudo em vista apropriam-se das políticas propostas pelo ProEMI e as traduzem em seus cotidianos, inserindo-se dessa forma, como um estudo de caso²⁷ etnográfico.

A etnografia segundo Clifford (2008), constitui-se como um gênero científico e literário cuja descrição parte necessariamente da observação participante, não podendo ser dissociada de um debate epistemológico acerca da escrita e da alteridade. Da escrita, porque as interpretações nascem a partir do olhar do pesquisador e pela alteridade na perspectiva de busca e entendimento da natureza da diferença. Em síntese, “o campo etnográfico permanece como um método notavelmente sensível. A observação obriga seus praticantes a experimentar, tanto em termos físicos quanto intelectuais as vicissitudes da tradução” (p. 20). Traz a acepção de uma descrição cultural cujo sentido abarca as técnicas usadas para coleta de dados e a escrita resultante.

A escolha do método, dos instrumentos de coleta e procedimentos de descrição e análise abarca a ciência de que a abordagem etnográfica permite a ampla exploração, descrição e preservação da unitariedade do caso estudado, assim como a compreensão e explicação das variáveis. Na pesquisa em vista, torna-se o método mais viável graças à particularidade do Programa Ensino Médio Inovador, cuja proposição aponta para caminhos e diretrizes que serão reinterpretadas nos contextos escolares específicos, a tradução, ou melhor, a recontextualização será variável.

Para André (2005) pode-se detectar quatro características da prática etnográfica no campo da educação: a primeira, engloba o uso das técnicas essencialmente etnográficas, como: a observação participante²⁸, a entrevista intensiva e análise de documentos. Em suas palavras,

²⁷O estudo de caso, para Yin (2001) se enquadra em pesquisas que buscam saber especificamente o “como” e o “por que” de dados e fenômenos contemporâneos ligados ao cotidiano, objetivo precípua desta pesquisa dado que as configurações de tradução e implementação do PROEMI podem aderir feições distintas em cada caso.

²⁸A observação participante é marcada pelo estudo de campo, caracterizado como bem explicita Tozoni-Reis (2014), “pela ida do pesquisador a esses espaços educativos para coleta de dados com o objetivo de compreender

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 2005, p. 38).

Foram sujeitos desta pesquisa: oito professores ministrantes das oficinas; dois coordenadores, sendo que um atual e um responsável pela implementação do programa no ano de 2011; um gestor e 51 estudantes participantes das oficinas do ProEMI.

Os instrumentos e procedimentos de coleta e análise usados na pesquisa foram: um diário de campo; a observação participante das oficinas realizadas no ProEMI; A pesquisa documental, a saber: o PRC, Plano de Redesenho do Currículo da Escola, o Projeto Político Pedagógico - PPP e as diretrizes estaduais e federais que regulamentam o programa; entrevistas aos coordenadores pedagógicos responsáveis pela adesão e adaptação das propostas do ProEMI, aos professores encarregados pelas oficinas e a um gestor envolvidos na mudança escolar e aplicação de questionário aos estudantes participantes das oficinas do ProEMI acerca de suas vivências com/no projeto.

O diário de campo, definido por Brazão (2011) como um instrumento de pesquisa para registro do trabalho de campo, constituiu-se como um objeto em que pode registrar de forma síncrona descrições, tanto do ambiente físico, quanto comportamentais dos sujeitos participantes; análises e interpretações de certas posições atitudes dos sujeitos e sobre o encaminhamento da pesquisa, e outros dados como dúvidas e imprevistos. Ao término da pesquisa, pode-se corroborar a perspectiva de Brazão (2011) de que o diário de campo,

Pode funcionar como instrumento na formação profissional, melhorando as didáticas e o desenvolvimento pessoal dos docentes; como método de pesquisa; e como dispositivo de acção – planejamento da acção para produzir mudanças e práticas de avaliação. Nada impede o facto de poder ser escrito por qualquer actor social que esteja sensibilizado para as relações sociais vivenciadas (p.2)

A observação realizada durante a pesquisa partiu da perspectiva de Vianna (2003), que a enfatiza como uma das mais importantes técnicas de pesquisa em educação. No âmbito das investigações de cunho etnográfico, a observação participante é o método chave de coleta.

os fenômenos que nele ocorrem e, pela análise e interpretação desses dados, contribuir, pela produção de conhecimentos, para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos” (p.24). Sendo assim, o observador é parte da atividade objeto de pesquisa, inserindo-se como membro, podendo ela ser aberta ou oculta (p.18)

Um dos aspectos primordiais neste modelo de investigação concerne, como bem ressalta Cowie (2015), no envolvimento do pesquisador numa “descrição densa”²⁹. Isto é, na análise etnográfica temos um tecido cultural a ser lido, decifrado, desvendado. As observações culminam no processo de descrição que deve trazer a tona a veracidade, a verossimilhança, a representação. À vista disso compreende-se que muitos estudos de caráter etnográfico trazem alguns entraves sintetizados por Marli André (2005) na falta de conhecimento dos princípios etnográficos, na ausência de teoria que direcione as análises e na dissonância entre as questões da participação e objetividade. Cientes desses abismos, buscou-se superá-los tanto adentrando nos estudos etnógrafos, com ênfase em Geertz (1989), Clifford (2008), superando as lacunas quanto aos instrumentos de coletas de modo a abarcar uma amplitude de dados na perspectiva de construção de uma descrição densa. Ademais, concordando com a necessária relativização, proposta por André (2005), de que o trabalho etnográfico deve tentar englobar significados culturais dos sujeitos participantes, “Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas...”(GEERTZ, 1989, p. 7); tornando-as experiência narrativas.

A análise documental partiu do documento oficial de estruturação do programa do MEC (BRASIL, 2014), das diretrizes estaduais, uma síntese publicada na página da SEC - BA e do Plano de Redesenho do Currículo da Escola - PRC. Além dos documentos oficiais, observou-se o PPP da escola quanto à sua organização e definição de currículo e cultura escolar.

As entrevistas realizadas no domínio desta pesquisa partiram do modelo de entrevista semi-estruturada em que se apresentou questões fechadas, mas que permitem respostas subjetivas, buscou-se engendrar situações de contato que propiciassem um discurso livre e direcionado aos objetivos da pesquisa. Concordando com Duarte (2004) acerca da necessidade de superação dos entraves que constituem o uso da entrevista na pesquisa qualitativa, recomenda que seu uso seja feito a partir da explicitação de:

- a) As razões pelas quais optou-se pelo uso daquele instrumento;
- b) os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados;
- c) o número de informantes;
- d) quadro descritivo dos informantes – sexo, idade, profissão, escolaridade, posição social no universo investigado etc;
- e) como se deram as situações de contato (como os entrevistados foram convidados a dar seu depoimento, em que circunstância as entrevistas foram realizadas, como transcorreram etc.);
- f) roteiro da entrevista (de preferência em anexo) e
- g) procedimentos de análise (anexando, no final do texto ou relatório, cópia de

²⁹Para Cowie (2014), é imprescindível que o observador/pesquisador – participante se envolva em uma descrição densa, em suas palavras: “one fundamental aspect of participante is that a researcher should engage in “thick description” (p. 4).

uma das transcrições – desde que não haja necessidade de preservar a identidade do informante) (p. 219).

Desse modo, as razões que levaram a utilização deste método consistem na ciência de que bem realizada a entrevista pode se configurar como um instrumento riquíssimo e profundo de conhecimento do contexto pesquisado. Amplamente utilizada nos estudos de caso etnográficos permite que, como bem afirma Oliveira (2010), “acompanhada de outros instrumentos de pesquisa, como a observação ou questionários completando uma coleta de dados e possibilitando ao pesquisador uma diversidade de dados possíveis de triangulação” (p. 27). Assim, buscou-se entrevistar dois coordenadores, um gestor e oito professores ministrantes das oficinas, contudo só foi possível a entrevista com sete, visto que um deles negou-se a realização da mesma, os dados referentes à sua oficina partiram de perguntas e respostas feitas durante o período de observação. Os entrevistados foram: dois coordenadores, um gestor incumbido da implementação do programa, quatro professoras e três professores, encarregados respectivamente pelas oficinas:

- Iniciação Científica e Pesquisa em Ciências da Natureza/Redação e Divulgação Científica,
- Leitura e Argumentação/Letramento Digital Crítico,
- Exploração da Matemática no Enem/ As TIC Aplicadas ao Estudo da Matemática,
- Literatura e Outras Artes/Escrita Criativa;
- Jornal Escolar/ Redação Jornalística,
- Rádio Escolar/ Informação Comunicação e Texto,
- Exploração Das Ciências Da Natureza No Enem/ As Tic's Aplicadas Ao Estudo Das Ciências Da Natureza
- Escola Jovem/ Iniciação Científica E Pesquisa Em Ciências Humanas.

Por fim, os procedimentos de análise das entrevistas partem da análise da enunciação. Para Bardin (1995), a análise da enunciação parte da percepção da comunicação como um processo, em que o discurso não se configura como algo dado, imobilizado, mas como uma construção que varia conforme as condições de produção. Sendo um dos métodos de análise mais viáveis para a análise de entrevistas não-diretivas dada sua dinamicidade. À vista disso, as entrevistas, passaram por um processo descritivo em que se abarcou a análise da enunciação para em seguida compor um mosaico a partir da análise temática dos indicadores: mudança na cultura escolar a partir do ProEMI; posição quanto a viabilidade do programa e

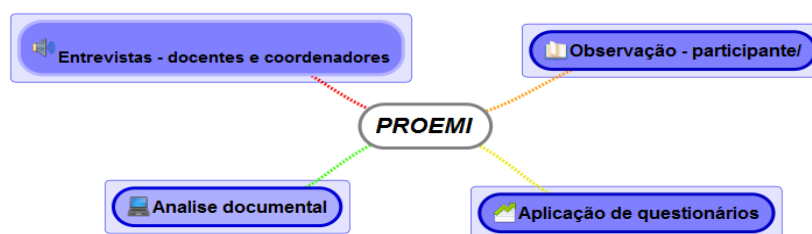
formação de professores encarregados pelas oficinas.

Durante a observação das oficinas, outro instrumento utilizado para coleta foi a aplicação de questionários³⁰ aos estudantes, em que buscou-se fazer um retrato de quem é esse estudante que permaneceu frequente e participativo nas oficinas do ProEMI. A perspectiva juvenil neste contexto, torna-se imprescindível, visto que o ProEMI surge como um meio de diversificar o currículo do Ensino Médio, sofrendo este progressivamente alarmantes índices de abandono, retenção e evasão. Num contexto de mais de mil e quinhentos estudantes matriculados na escola quem são esses que permaneceram ativos e frequentes no programa? Quais suas motivações? E suas percepções sobre as mudanças empreendidas na escola a partir do programa? Além disso, conforme ressalta do Documento Orientador, “Compreender os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio brasileiro e seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, são aspectos fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos” (BRASIL, 2014, p. 4)

A opção pela aplicação de questionário parte da necessidade de abarcar uma triangulação de dados recomendada e pertinente em estudos de caso, visto não ser possível ainda fazer linhas convergentes de triangulação³¹, graças a ausência de estudos nessa perspectiva. Dessa maneira, a amplitude na coleta propicia a corroboração do fenômeno, validando o construto. Acerca da triangulação Yin (2001) afirma que “assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito convincente e acurada se se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa”(p.121).

Dessa forma, espera-se que a esta pesquisa venha contribuir para um mapeamento do ProEMI a partir de distintas perspectivas, ilustradas no quadro a seguir.

Imagem 3 – Quadro dos Instrumentos de coleta



Fonte: MACHADO, Anny Karine M.N. 2015.

³⁰O questionário aplicado aos estudantes parte do modelo definido como Survey, ou seja, como “um questionário estruturado usado como referencial para fins de interpretar a realidade e levantar dados empíricos” (VIANNA, 2003, p.17), cujo modelo encontra-se em anexo.

³¹Segundo Yin (2001) há diversas linhas de convergência de investigação, no caso estudado só é possível operar na triangulação dos dados, visto que as demais possibilidades abarcam: avaliadores/pesquisadores diferentes; perspectivas distintas sobre o mesmo conjunto de dados e perspectivas sobre os mesmos métodos.

3.1 CENÁRIO DA PESQUISA

Caracterizada como um estudo de caso etnográfico, nesta pesquisa buscou-se mapear os processos de tradução do Programa Ensino Médio Inovador e suas inferências no cotidiano da escola e dos sujeitos que vivenciam suas práticas.

A escola Educandário Oliveira Brito, localizada no município de Euclides da Cunha constitui-se como a maior da região, possuindo ampla infraestrutura física. Possui laboratórios de informática e ciências da natureza, biblioteca, sala de leitura, sala de vídeo, quadra poliesportiva sem cobertura e dezoito salas de aula.

O Município de Euclides da Cunha, segundo dados do último censo demográfico (IBGE, 2010) tem população estimada de 56.289 habitantes numa área de 2.028,421 km². Inserida na região do Semiárido Baiano e classificada pela Secretaria de Cultura do Estado da Bahia como pertencente ao Território de Identidade Semiárido Nordeste II³². Além das percepções de identidade, as construções dos territórios assentam-se na similaridade de distintas atividades que envolvem a construção dessas localidades inseridas no semiárido Nordeste II, tais como: a economia baseada nas atividades terciárias – comércios e serviços; a agricultura que privilegia o feijão, o milho, a castanha do caju e a pecuária. (DESENBAHIA, 2008)

Historicamente, Euclides da Cunha, constrói sua identidade ligada intrinsecamente a ocupação indígena, à guerra de Canudos e pelas andanças de Lampião³³. Conta o escritor José Aras (2003), que a região foi inicialmente ocupada pelos índios Kaimbés, instalados na aldeia de Massacará³⁴. Em sua obra, *No sertão do conselheiro*, narra à formação do Cumbe³⁵ a partir de depoimentos de distintos moradores da cidade. Em suas palavras,

A região foi o hábitat de alguns grupos indígenas e foi palco de massacres e de conflitos entre portugueses, índios e religiosos; de colonizadores em uma

³²O conceito de Território de identidade surge como um meio de traçar prioridades a partir de práticas de incentivo ao desenvolvimento sustentável das diversas realidades regionais no território baiano. Para mais informações consultar: (DESENBAHIA, 2008).

³³Segundo Fontes (2001, p. 29), a primeira aparição pública de Lampião aconteceu no Cumbe, atual Euclides da Cunha.

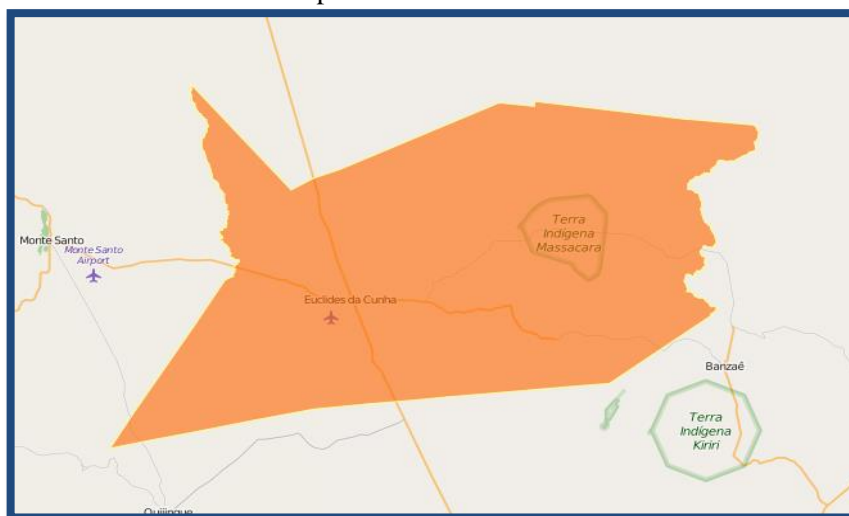
³⁴O Território dos Kaimbé situa-se a 32 km da sede do município de Euclides da Cunha. A demarcação da aldeia ocorreu através do decreto N° 395 de 1991, contudo a reocupação só ocorreu em 2002, após uma série de conflitos que envolveram os habitantes da época. A área nasceu, segundo (QUEIROZ, 2015) de uma ocupação indevida de um aldeamento jesuítico da Missão da Santíssima Trindade do Massacará, através de um Alvará Régio em 1700.

³⁵O povoamento, segundo Aras (2001) ocorreu na Fazenda Cumbe do Major, um dos primeiros proprietários e exploradores de terras na região.

guerra de conquista, usurpando as terras dos índios, escravizando-os, assassinando-os ou afugentando-os para longe; de missionários que tentavam manter os autóctones em sua terra, incentivando-os e educando-os no trabalho agrícola, impondo-lhes religião e costumes, ditos civilizados [...] e nele, finalmente aconteceu a tragédia de Canudos e a violência de revoltosos sociais e políticos, tudo isso como resultante da ação portuguesa colonizadora. Esta região, mais que outra qualquer do Brasil, nasceu e cresceu sob o signo da violência, da incompreensão e do arbítrio contra nativos, migrantes e sertanejos pobres e analfabetos. (ARAS, 2003, p. 14)

O mapa de Euclides da Cunha mostra sua interligação com as cidades históricas de Monte Santo, local de caída do famoso meteorito de Bendegó³⁶ e de passagem de romarias graças à réplica em sua serra da trilha do calvário e de Canudos, onde ocorreu o massacre narrado pelo escritor Euclides da Cunha, cuja homenagem o antigo Cumbe adotou como referencia ao município.

Mapa de Euclides da Cunha



Fonte: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/K2B>>

Dessa maneira, fronteira com os municípios de Tucano, Quijingue, Canudos e Monte Santo e tendo em sua extensão terras indígenas, a escola *lócus* da pesquisa recebe estudantes de zona rural, urbana e indígenas. Segundo dados da escola, foram matriculados no ano letivo de 2015, 1667 estudantes, a maior demanda é a do turno matutino com 609 matrículas, seguida do vespertino com 567 e noturno com 491, constituindo-se de fato como maior escola de Ensino Médio do município e abarcando uma diversidade de categorias estudantis.

³⁶O meteorito do Bendegó foi descoberto em 1784 na região de Monte Santo, sendo até hoje o maior meteorito encontrado no Brasil. Atualmente encontra-se no Museu Nacional do Rio De Janeiro. Para mais informações consultar: <http://www.meteoritos.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=49:o-meteorito-de-bendego&catid=35:meteoritos-brasileiros&Itemid=54>

Além disso, o EOB ainda figura como a primeira escola do município de Euclides da Cunha a aderir ao Programa Ensino Médio Inovador e possui em sua infraestrutura laboratório de ciências da natureza, de leitura e biblioteca, o que confere um caráter de escola modelo na região e de ineditismo das ações empreendidas na escola, tais como a Feira Cultural e viagens de campo, práticas já alicerçadas do cotidiano escolar.

Sequencialmente, empreende-se a análise do Documento Orientador (2014) do ProEMI, das Diretrizes Estaduais de implementação do programa no âmbito da Secretaria De Educação da Bahia, na esfera local, aborda-se o exame do Projeto Político Pedagógico – PPP - da escola e o Plano de Redesenho Curricular - PRC.

4. CONTEXTOS DE PRODUÇÃO DA REFORMA: O PROEMI

O ProEMI, Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria 971, de 9 de Outubro de 2009 tem como intuito apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento da melhoria da qualidade do Ensino Médio, com ênfase em projetos pedagógicos que promovam a educação científica, humanística, a valorização da leitura, da cultura, a utilização das novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. Pauta-se especialmente no incentivo a novas possibilidades de mudanças e redesenho dos currículos do Ensino Médio, incitando a formação integral, a permanência na escola, a ampliação do tempo de permanência e um currículo dinâmico.

O Ensino Médio Inovador, enquanto programa político de mudança educacional emerge segundo a referida portaria da percepção da complexidade dos desafios oferecidos pela modernidade, amplificadas quando se trata do Ensino Médio, visto que, embora o número de matrículas tenha aumentado exponencialmente “os dados e avaliações oficiais revelam que ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no ensino médio, tampouco garantir a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria dos estudantes” (BRASIL, 2009, P. 6).

O que se percebe é que o progressivo aumento da taxa de matrículas não tem seguido uma taxa exponencial. Os números mais recentes demonstram que tem havido decréscimo em alguns estados, além do aumento da diferenciação entre a escolaridade de acordo com a faixa etária. Um dos antídotos para a superação desse impasse provém de ações articuladas entre Estados, Distrito e Escolas Federais cujo redesenho do currículo do Ensino Médio focaliza uma nova identidade para esta etapa da educação básica, pautada nas dimensões do trabalho, pesquisa, ciência, cultura e tecnologia.

O Documento Base do Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009), tinha 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 (p. 16).

A construção, portanto, dessa nova escola média, nasce da perspectiva de que o currículo está para além do sentido tradicional de prescrição que universaliza, ordena, hierarquiza, para configurar-se na mesma perspectiva clarificada por Macedo (2013), “o currículo se dinamiza na prática educativa como um todo e nela assume feições que o conhecimento e a compreensão do documento por si só não permitem elucidar” (p. 25 – 26), ou seja, o currículo se faz, em seus “atos”, se realiza, é vivenciado, significado, ressignificado, desenhado, redesenhado nas práticas cotidianas dos educadores e agentes no cenário educacional.

Assim, ao tomar o currículo nesta acepção, o programa pressupõe articulação interdisciplinar e incentivo a novos desenhos de disciplinas que se conectem aos eixos que constituem o alicerce deste novo Ensino Médio: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

A dimensão do trabalho é tomada como um princípio educativo, compreendido como um processo histórico de produção científica e tecnológica que deve incentivar a participação de toda a comunidade escolar de forma ativa, consciente e crítica na compreensão e ação do mundo do trabalho. Em suma,

O trabalho, do ponto de vista do capital, na dimensão ontológica (mediação primeira da relação entre homem e natureza que viabiliza a produção da existência humana) e histórica (formas específicas com as quais se manifesta essa mediação, condicionadas pelas relações sociais de produção) torna-se princípio quando organiza a base unitária do ensino médio, por ser condição para superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive (BRASIL, 2009, p. 17).

De forma não dissociada, esta concepção do trabalho como princípio educativo articula-se à ciência e à tecnologia enquanto meios de compreender as transformações sociais e físicas/naturais pelos quais passou/passam as sociedades. A dimensão da cultura abarca produção ética e estética produzida pelas sociedades. Neste viés, a articulação dos eixos do Ensino Médio possibilitará uma formação integral que abarque as exigências da modernidade. A proposta é:

Uma formação que não dissocie a cultura da ciência e do trabalho possibilita aos estudantes compreenderem que os conhecimentos e os valores característicos de um tempo histórico e de um grupo social trazem a marca das razões, dos problemas, das necessidades e das possibilidades que orientaram o desenvolvimento dos meios e das relações de produção em um determinado sentido. (*Ibidem*, p. 17)

Dessa forma, as orientações preconizam que cada realidade escolar deve produzir o Plano de Redesenho do Currículo - PRC, levando em consideração os eixos integrantes, a realidade e necessidade da comunidade escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e a reconstrução do Projeto Político Pedagógico (PPP) dimensionando a escola para a ação e criação.

4.1 ProEMI: PLANO E OPERACIONALIZAÇÃO

O ProEMI sofre algumas modificações a partir de 2012 devido à publicação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que instituem o “trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; a sustentabilidade socioambiental como meta universal” (BRASIL, 2014) em consonância com um currículo elaborado a partir de áreas de conhecimentos: “I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da Natureza; IV – Ciências Humanas” (BRASIL, 2012, 2 – 3), devendo contemplar a contextualização, a interdisciplinaridade, a articulação e interação entre os saberes, contribuindo para o desenvolvimento de competências e habilidades variadas e para a formação de sujeitos autônomos.

A despeito das mudanças, o ProEMI permanece como programa de apoio e fortalecimento de práticas inovadoras no currículo do Ensino Médio. A Portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013 que estabelece o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio veio ratificar o compromisso dos Estados e Distrito Federal em criar “condições necessárias à melhoria da qualidade dessa etapa da Educação Básica, propondo assim o redesenho do currículo e a ampliação das ações de formação continuada de professores” (MEC, 2014, p. 3). O PACTO, dessa maneira, constitui-se como uma ação articulada ao ProEMI.

Além das adequações incitadas pelas DCNEM, o novo Plano Nacional de Educação – PNE - à época de expedição do Documento Orientador (BRASIL, 2014) em tramitação no Congresso, continha na meta 3, a proposta de universalização do Ensino Médio dada sua previsão na Constituição Federal de 1988, Art. 208. O PNE, aprovado em 3 de junho de 2014 e sancionado sem vetos em 25 de junho de 2014, quanto ao Ensino Médio, a meta 3, prevê:

“universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, p.15).

Algumas das estratégias para universalização do Ensino Médio consistem em: institucionalizar o programa nacional de renovação do Ensino Médio; propor consulta pública acerca de direitos, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes do Ensino Médio; implementar uma Base Nacional Curricular Comum; garantir a fruição de bens culturais e práticas desportivas; manter e ampliar programas de correção de fluxo; universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, no intuito de promovê-lo como avaliação sistêmica; fomentar o aumento de matrículas no Ensino Médio integrado à educação profissional; monitorar o acesso e permanência dos jovens nessa etapa da educação; redimensionar a oferta do Ensino Médio diurno e noturno para atender às especificidades locais e regionais;

Dessa maneira, o ProEMI se insere como uma das principais estratégias de refiguração do Ensino Médio, na medida que consiste no programa de incentivo ao redesenho curricular. A indução quanto ao redesenho conforme Documento Orientador (2014), visa a ampliação do tempo dos estudantes na escola dentre as quais 2.400 horas obrigatórias e 600 horas a serem completadas por atividades à escolha do estudante que busquem garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, integrando e articulando os conhecimentos das diferentes áreas e fortalecendo as atividades relacionadas à iniciação científica. Dando continuidade às propostas de redesenho, o Documento orienta o foco nas áreas de conhecimento definidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; “ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades” (p.5); propõe o cerne nas práticas de leitura e letramento, assim como em atividades teóricas-práticas que estimulem a iniciação científica e a pesquisa e a utilização de laboratórios de ciências; fomenta atividades em línguas estrangeiras, de produção artísticas, atividades desportivas e corporais; comunicação, cultura digital e usos de mídias e tecnologias e a participação dos estudantes no ENEM. No âmbito das práticas pedagógicas instiga práticas *multi* ou interdisciplinares; “estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas” (p.6).

O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deve conter os formatos nos quais devem se organizar as escolhas para o novo currículo, podendo estar nas formas de: “disciplinas

optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisa, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares” (*Ibidem*). As propostas apresentadas nos Projetos de Redesenho Curriculares elaboradas pelas escolas deverão, além de propor a ampliação da carga horária, devem desenvolver atividades em pelo menos cinco macrocampos, dos quais três são obrigatórios e no mínimo dois optativos, são eles:

1. Acompanhamento pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza);
2. Iniciação científica e pesquisa;
3. Leitura e letramento;
4. Línguas estrangeiras;
5. Cultura corporal;
6. Produção e fruição das artes;
7. Comunicação, uso de mídias e cultura digital e;
8. Participação estudantil.

A definição de macrocampo compreende: “um 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” (MEC, 2014, p. 8). Instituem-se, portanto, como eixos de integração curricular, possibilitando modos de superação dos desafios impostos pelo atual modelo de currículo fragmentado e hierarquizado.

Os macrocampos, enquanto campos de ação pedagógica e curricular não se encerram em si mesmos e incitam contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade, além da integração na construção de seus projetos de vida e formação.

No macrocampo acompanhamento pedagógico, de ordem obrigatória, as orientações indicam que as ações pedagógicas devem contemplar um ou mais componentes curriculares numa perspectiva de aprofundamento, ressaltando a diversidade de temas e conteúdos. O macrocampo “Iniciação científica e pesquisa” apresenta-se como um meio de aproximação dos jovens com a ciência e seus modos de produção. Projetos de estudo, pesquisas de campo, observação, experimentação, análise e organização de dados, tecnologias digitais, são apenas algumas das possibilidades de se trabalhar com a iniciação científica, em suma, a proposta é:

a vivência de práticas de produção de sentido, a experiência com diferentes formas e possibilidades de produção de conhecimento e o contato com as

questões de ordem ética, próprias do campo científico, serão capazes de enriquecer e qualificar a experiência formativa dos estudantes. As ações deste macrocampo, apóiam, ainda, a integração entre teoria e prática, entre cultura e trabalho, entre ciência e tecnologia, compreendendo a organização e o desenvolvimento de procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa nas quatro áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. (BRASIL, 2014, p. 10)

Leitura e Letramento, macrocampo também obrigatório envolve ações que estimulem habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em diversos gêneros, também se relaciona a todas as áreas do conhecimento. Língua estrangeira surge como uma proposta de desenvolver o uso linguístico-comunicativo-discursivo em língua estrangeira de forma significativa, ou seja, visa, sobretudo,

ampliar a compreensão do estudante sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma, vivenciando a experiência com a língua estrangeira e outra cultura; contribuir para a compreensão crítica do seu *lócus* social; expandir a perspectiva dos estudantes sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual (*Ibidem*, p. 12).

O macrocampo, Cultura Corporal, estimula ações que envolvam movimento e consciência corporal de modo a relacionar o corpo e as emoções; trazendo como mote a identidade local e o intercâmbio cultural. Por sua vez, produção e fruição das artes propõe ações que “incorporem práticas de elaboração nas diversas formas de expressão artística, apreciação, análise, fruição, crítica e produção artísticas nas diversas linguagens”. O objetivo consiste em relacionar criação à estética, cultura, arte, trabalho, ciência, sociedade.

O macrocampo, Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias, relaciona-se com o campo da educocomunicação, definido, segundo o Documento Orientador como: “um conjunto de ações destinadas a ampliar o coeficiente comunicativo das ações comunicativas [...] de modo a construir ecossistemas comunicativos abertos e democráticos, garantindo oportunidade de expressão para toda a comunidade” (BRASIL, 2014, p.13). As ações empreendidas na expansão das capacidades comunicativas incitam o uso e domínio das tecnologias da informação e comunicação. Podem se apresentar nos formatos de: TICs, rádio escolar, jornal escolar, histórias em quadrinhos, fotografia, vídeos, atividades de pesquisa, dentre outros. Por fim, Participação Estudantil, consiste no macrocampo de estímulo à participação e “atuação juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política” (p.13).

A moção contida no Documento Orientador é a de que os currículos redesenhados devem contemplar ações e atividades que integrem os conhecimentos, que desenvolvam experiências de aprendizagens significativas e atitudes que desemboquem na reflexão crítica, formação humana integral e autonomia dos estudantes e devem necessariamente ser inseridas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. A proposição dos conhecimentos partindo dessas perspectivas objetiva o diálogo com o cotidiano dos estudantes, de modo a incentivar novos sentidos para a escola, assim como à sua inserção nos projetos de vida dos estudantes.

4.2. DIRETRIZES ESTADUAIS: O ProEMI NA BAHIA

A adesão ao Programa Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, as escolas de Ensino Médio que aderirem ao programa receberão apoio técnico e financeiro, através do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de reestruturação curricular. Quanto ao oferecimento dessas modalidades as tabelas a seguir demonstram a evolução quanto às adesões e matrículas.

TABELA 3

Evolução do Número de Escolas Participantes do Proemi no Brasil - Período 2009 – 2013

ProEMI	2009	2011	2013
Nº de Escolas	354	2.002	5.189

Fonte: MEC/SEB – Adaptado

Tabela 4 – evolução do número estudantes atendidos pelo programa no período de 2009 – 2013:

ProEMI	2009	2011	2013
Nº de matrículas	295.698	1.173.908	3.721.725

Fonte: MEC/SEB-Adaptado

No âmbito da Secretaria de Educação da Bahia, as conferências de adesão não estão disponíveis na página oficial da SEC-BA. Recentemente, pode ser acessada a síntese do

Programa no site da Secretaria de Educação, o qual passa a ser inserido como um dos projetos estruturantes. O documento estabelece o programa como constitutivo das ações de educação integral no âmbito da Secretaria de Educação da Bahia.

A apresentação do programa na Síntese (SEC/BA, 2016)³⁷ disponibilizada pela Secretaria, o define como integrante das ações do Plano de Desenvolvimento das Escolas³⁸, sendo um dos motes para indução de reestruturação dos currículos do Ensino Médio. As propostas de redesenho devem propor ações que paulatinamente serão incorporadas ao currículo das escolas, ampliando o tempo de permanência e práticas pedagógicas diversificadas, cujo objetivo final consiste na melhoria e igualdade na educação. A exposição do programa nesta acepção, de igualdade educacional, ausente no Documento Orientador (BRASIL, 2014), pressupõe a educação como direito social³⁹, intimamente ligada à qualificação dos currículos e à igualdade de oportunidades de aprendizagens.

Os objetivos, segundo a SEC/ BA consistem em incitar novas soluções para melhorar a qualidade da educação, tomando o currículo como objeto principal de estímulo. Conforme, explicitado no Documento Orientador (2014), os currículos devem ser redesenhados a partir dos eixos integrantes do Ensino Médio: a ciência, trabalho, cultura e tecnologia, devendo promover ações que tragam mudanças no cenário local com vistas à superação das desigualdades educacionais. Consta ainda como objetivos:

A universalização do acesso e permanência dos estudantes com faixa etária de 15 a 17 anos no ensino médio; a consolidação de uma identidade educacional desta etapa; a oferta de oportunidades para aprendizagens significativas para jovens e adultos; e o reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis.

A universalização de acesso e permanência nesta etapa da educação básica surge como um dos objetivos primordiais, dadas as taxas de abandono e reprovação do Ensino Médio na Bahia. Observemos a tabela:

³⁷Disponível em:

<http://www.educacao.ba.gov.br/sites/default/files/private/midioteca/documentos/2016/sinteseoproemi.pdf>.

³⁸ O PDE se constitui como um planejamento estratégico desenvolvido pela escola para a melhoria de qualidade da educação, em suma, constitui-se como “uma ferramenta gerencial que auxilia a escola a definir suas prioridades estratégicas, a converter as prioridades em metas educacionais e outras concretas, a decidir o que fazer para alcançar as metas de aprendizagem e outras estabelecidas, a medir se os resultados foram atingidos e a avaliar o próprio desempenho.” (BRASIL, 2006, p. 11).

³⁹ A educação, consolidou-se como direito público subjetivo. No Brasil, respalda-se no Art. 6 da Constituição Federal de 1988, na Lei 9394/96 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, além das leis que estabelecem o Planos Nacionais de Educação e a Emenda Constitucional nº 59/2009 que assegura a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos.

TABELA 4- Taxa de aprovação, reprovação e abandono na Bahia

Taxa de Aprovação, Reprovação e Abandono						
Bahia, 2000-14						
<i>Em (%)</i>						
Ano	Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
2000	64,1	14,8	21,1	71,3	7,9	20,8
2001	65,3	15,1	19,6	72,1	8,8	19,1
2002	65,2	16,1	18,7	70,2	9,3	20,5
2003	64,1	17,8	18,1	68,3	10,8	20,9
2004	64,3	19,2	16,5	69,0	9,9	21,1
2005	66,2	18,9	14,9	68,9	10,2	20,9
2006	66,2	18,9	14,9	68,9	10,2	20,9
2007	72,3	18,0	9,7	68,7	11,4	19,9
2008	72,9	18,1	9,0	68,0	12,2	19,8
2009	75,3	17,1	7,6	69,7	11,8	18,5
2010	77,7	15,7	6,6	71,9	12,4	15,7
2011	79,5	15,0	5,5	72,6	14,9	12,5
2012	80,6	13,9	5,5	73,6	12,3	14,1
2013	81,7	13,9	4,4	77,1	14,3	8,6
2014	81,1	14,4	4,5	74,1	15,9	10,0

Fonte: SEC, MEC/INEP

Elaboração: CIE, SGInf/DIE

Desse modo é fácil perceber que a variação das taxas de aprovação e reprovação na Bahia não são lineares. Analisando os dados acima é perceptível que nos primeiros anos deste século as taxas de aprovação entre os anos de 2003 e 2013 sofreram um aumento de 8,8%. Os índices gerais variam entre 69% e 70%, não ultrapassando 88%. Ao observarmos as três taxas (abandono, reprovação e aprovação) obtidas pelo número das matrículas iniciais é possível concluir que entre os anos de 2012 e 2014 ocorreu decréscimo nas taxas de aprovação e o rendimento escolar caiu. Outro dado relevante consiste no alto índice de distorção idade série das escolas estaduais que chega a 46,4% segundo o INEP (2014). O abandono por sua vez varia entre 13,4% no 1º ano, 10,5% no 2º ano e 8,6% no 3º ano, informações eu demonstram uma profunda crise de legitimidade da Escola Média no Brasil.

A assunção e consolidação de uma identidade para esta etapa da educação básica remete à já citada indefinição histórica de uma identidade para o Ensino Médio, fruto de diversas reformas, de ordem ora eminentemente propedêutica, ora profissionalizante, e a necessidade de superação desses impasses reestruturando o Ensino Médio a partir do enfrentamento desta dualidade, conectando um currículo à flexibilidade e dinamicidade dos eixos que o estruturam nesta nova perspectiva.

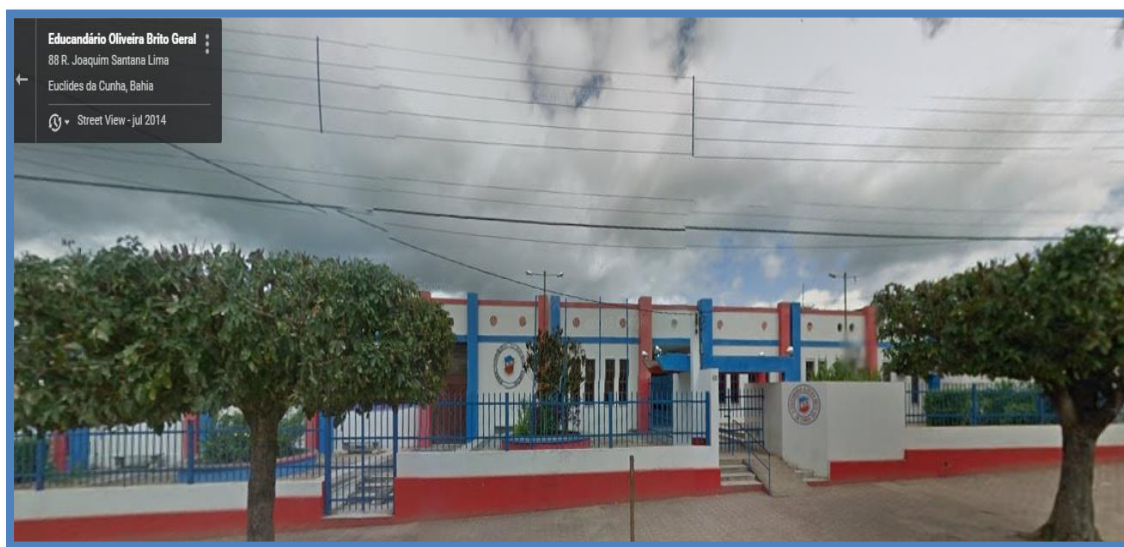
Quanto ao processo de operacionalização do ProEMI no âmbito da SEC-BA, a proposta é a de aumento progressivo de carga horária no Ensino Médio, em 20% a cada ano, seguindo a linha do documento oficial, propondo igualmente diversificadas “atividades pedagógicas teóricas e práticas em diferentes formatos, tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisa, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares.” (SEC/BA, 2016, p. 2).

Adiante, a síntese do programa prevê uma articulação entre as atividades propostas no redesenho aos componentes curriculares, cujas referências devem estar dispostas no PPP da escola. Devem contemplar os três macrocampos obrigatórios e mais dois a escolha, totalizando no mínimo cinco macrocampos. Por fim, o documento descreve os passos para novas adesões, tratando-se de prover o diagnóstico no PPDE interativo, inserindo no campo do Programa Ensino Médio Inovador, o PRC contendo os macrocampos, ações a serem implementadas, áreas do conhecimento, os componentes envolvidos em cada ação e os itens financiáveis.

A partir de 2013 qualquer escola pode fazer a adesão, o que aumentou consideravelmente o número de escolas pertencentes ao programa, contabilizando ao final de 2015, segundo dados do MEC, um total de 5,6 mil escolas. A pretensão é de que neste ano se chegue a 10 mil, representando 50% da rede pública do Ensino Médio.

4.2.1 Tessituras do cotidiano- o PPP

Imagem 5: Fachada do Educandário Oliveira Brito - EOB



Fonte: Googlemaps.

O Educandário Oliveira Brito, recebeu o nome em homenagem ao Deputado Oliveira Brito⁴⁰. Fundada através do Decreto Municipal n. 256/61 no dia 6 de novembro de 1961, gestada como escola profissionalizante de magistério, ofereceu ainda a formação profissional em contabilidade até o ano de sua extinção em 2011, passando a atuar como escola de Ensino Médio regular.

O Projeto Político Pedagógico da escola está em reformulação desde 2014, em que teve as discussões de construção e reconstrução do documento direcionadas nas reuniões do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PACTO -. Conforme explicitado em seção anterior, o PACTO, instituído pela Portaria n. 1.140 de 22 de novembro de 2013, objetiva a articulação estratégica entre os entes federados na formulação de políticas para a elevação da qualidade do Ensino Médio.

As ações explanadas no PACTO contemplam o redesenho curricular já em desenvolvimento nas escolas a partir do ProEMI e a formação continuada de professores desta etapa da educação básica, cujas ações deveriam iniciar-se no primeiro semestre de 2014. Os objetivos buscados pela Portaria ratificam os mesmo objetivos do PROEMI:

- Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade ano escolar;
- Ampliação da jornada para Ensino Médio Integral;
- Redesenho do curricular nacional;
- Garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola;
- Suprir a carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas;
- Ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno;
- Ampliação e adequação da rede física escolar;
- Ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio;
- Universalização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Com ênfase na formação de professores, as reuniões do Pacto promoveram discussões e ações para redesenho do currículo e reconstrução do PPP. Apesar dos direcionamentos feitos no intercurso de formação do PACTO, o PPP não está pronto. As reformulações não

⁴⁰O Deputado Oliveira Brito, natural da cidade vizinha Ribeira do Pombal, atuou como relator da câmara nos processos que se sucederam à renúncia de então Presidente Jânio Quadros e o impedimento de João Goulart, a opção pelo regime de parlamento partiu de Oliveira. Para mais informações consultar: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/oliveira_brito>.

foram inseridas e a versão acessibilizada pela equipe pedagógica da escola está carente de muitas informações, dentre elas a definição de currículo adotado na escola e dos Planos de Redesenho propostos no ProEMI, a organização curricular, a proposta de formação continuada de professores da escola; de perspectivas de articulação com os pais e comunidade escolar e as formas da avaliação do projeto.

As informações que constam no documento concernem à caracterização e contextualização da escola desde os aspectos sócio-culturais, as condições físicas e materiais até os aspectos que caracterizam os elementos humanos. Após uma breve explanação de como a escola surgiu, o PPP passa a descrição de uma pesquisa realizada com os estudantes sobre alguns princípios que deve permear os processos de formação no contexto escolar. Tais, como: a dignidade da pessoa humana; o compromisso em defesa dos direitos humanos; formação cidadã e inclusão social; defesa da vida e preocupação com a ecologia; discussão aberta e crítica sobre a realidade social; a necessidade de construção de projetos sociais; demonstração de interesse e compromisso com a participação política; cultura solidária e inclusão.

O que nos remete à concepção de educação que ancora as práticas pedagógicas da escola. No PPP, a instituição referenciando a LDB, no seu art. 2 que institui a educação como “dever da família e do Estado devendo proporcionar o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, demonstra a partir do princípio de educação como:

A transmissão, produção e apropriação crítica do conhecimento com o fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos, num processo cooperativo de formação de indivíduos plenos e aptos a construir a sua própria autonomia e cidadania, reconhecendo-se, como ser único, mas também coletivo. (p. 39)

A assunção do papel da escola como promotora de uma formação integral do educando constitui-se dessa maneira como um dos principais objetivos referenciados no documento, especificando ainda o incentivo à reestruturação curricular da escola e o “domínio dos conhecimentos científicos das áreas de formação pesquisa e extensão que contribuam para a melhoria do ensino, como para formação continuada dos docentes.” (*Ibidem*)

As informações de como o currículo será reestruturado e de que forma o incentivo à formação continuada de professores ocorrerá não estão ainda claros e dispostos no PPP da escola. Contudo, no decorrer do documento é perceptível a tomada da interdisciplinaridade

como caminho para reorganização do currículo. Destarte, o conceito não é explorado estando de certo modo obscurecido. Em suas palavras,

A interdisciplinaridade passa a representar uma organização de informação não só produzido pela individualização das disciplinas do currículo formal, mas como parcerias entre professores e alunos, visando uma reinvenção das lógicas de organização curricular como de suas práticas de ensino (p. 26).

Hilton Japiassu, em *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber* (1976), já postulava a interdisciplinaridade como inerente às ciências, tendo como foco principal o “fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise, a fim de fazê-los integrar” (p.32). Na escola e nas oficinas do ProEMI essa concepção de intercâmbio é vaga, visto que a proposta dessas práticas encontra-se em culminância na semana cultural. Conforme pode ser experienciado durante a realização da pesquisa, a troca, a parceria e formas de reinvenção curricular não tiveram muita ressonância no cotidiano da escola. As áreas continuam sem dialogarem entre si, o currículo da escola segue as diretrizes estaduais sem nenhuma intervenção ou ressignificação e o ProEMI atua como uma atividade paralela que perpassa os eventos da escola.

Lopes (2008) ao analisar as políticas de integração curricular, ressalta que “a despeito de um acentuado discurso de valorização de um currículo integrado. A disciplinarização permanece como direcionadora da seleção e da organização do conhecimento” (LOPES, 2008. p. 87). Concordamos com Gallo (2004) quando compreende que a disciplinarização é histórica e social e que o interdisciplinar apenas retifica o disciplinar, em suas palavras,

Quando nos deparamos hoje com a compartimentalização do saber nos currículos escolares, buscamos na prática interdisciplinar uma tática de rompimento que permita superar suas limitações, mas sem atentar para o fato de que afirmar o *interdisciplinar* é afirmar o *disciplinar* (GALLO, 2004, p. 94 – 95).

Dessa maneira, embora a interdisciplinaridade tenha emergido no intuito de promover trocas entre os saberes contemporâneos de forma integrada com a realidade, tem se configurado no cotidiano da grande maioria das escolas como uma gama de falácias, por meio de tentativas inválidas de convergências multidisciplinares, confirmando as fronteiras e engavetando os saberes, mantendo o *status quo* da reprodução hierárquica dos conhecimentos. O desafio de trabalhar de forma transdisciplinar assim como propõem os macrocampos de modo a ultrapassar o encapsulamento disciplinar, encontra-se, dessa maneira, como um

desafio epistêmico, de estruturação de modos de pensar e vivenciar os conhecimentos e experiências de aprendizado.

Desse modo, os eixos integrantes do Ensino Médio: ciência, cultura, tecnologia e trabalho visam a separação desse conhecimento disciplinar/hierarquizado/descontextualizado e destituído de significação para muitos estudantes a partir de suas inserções nos redesenhos dos currículos às práticas promotoras de conhecimento integrado. Para citar apenas um exemplo, na Base Nacional Comum Curricular, na área de língua portuguesa a proposta de aprendizagem gira em torno de campos de atuação: as práticas cotidianas, práticas artístico-literárias, político-cidadãs, investigativas, culturais das tecnologias da informação e comunicação e práticas do mundo do trabalho, em que cada uma delas se integraria a um ou mais eixos supracitados.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular apresenta-se como um documento que surge nesse contexto de redefinição da identidade do Ensino Médio e de necessidade de se pensar uma educação e uma escola que abarque a complexidade de nossa sociedade. Surge, tanto para cumprir as metas do Plano Nacional de Educação – cuja meta 3 prevê a universalização do Ensino Médio até 2016, quanto para propor um desenho coletivo de um currículo nacional.

Segundo o documento preliminar da Base (BRASIL, 2015), a Base Nacional Comum Curricular deverá após sanção e aprovação especificar os conhecimentos essenciais mínimos aos quais os estudantes devem ter acesso durante a educação básica. Constituindo-se como um documento que auxiliará a gestão pedagógica e as famílias no acompanhamento das aprendizagens. Para os organizadores do Movimento Pela Base⁴¹, sua importância é inquestionável, visto que ela pode reduzir as desigualdades educacionais na medida em que desvelará os conteúdos e objetivos de aprendizagens em todas as etapas da educação básica.

Nessa perspectiva, um currículo único apresentará uma agenda e uma padronização das avaliações externas, tais como o ENEM e a Prova Brasil, obrigando também um alinhamento entre as instituições públicas e privadas. A composição de uma Base Comum

⁴¹ O Movimento pela Base Nacional Comum Curricular nasceu em 2013 e se constitui como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação. Seus objetivos consistem em auxiliar a construção da Base a partir da promoção de debates, estudos e pesquisas de casos internacionais de construção de um núcleo comum. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>>. Acesso: 17.nov. 2015.

tem acontecido em distintos contextos internacionais. No Brasil, essas experiências curriculares abarcam os modelos australiano, chileno, canadense e americano.

Assim, a Base nasce como um guia que visa assegurar os direitos de aprendizagem que “fundamentam as articulações entre as áreas de conhecimento e etapas da escolarização na definição dos objetivos da educação básica”, os objetivos de aprendizagem acompanham os conteúdos a serem desenvolvidos em cada componente ou área, “constituindo-se pela articulação entre a singularidade entre as áreas do conhecimento e seus componentes e as especificidades dos estudantes” (BRASIL, 2015, p.10).

A concepção de currículo adotado pela primeira versão do documento abarca a perspectiva do currículo como prescrito, ou seja, como um compêndio que visa homogeneizar e legitimar as práticas e objetivos da escolarização. Goodson (1995) afirma que este currículo, “o currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, na lógica que se escolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização” (p. 21). A percepção de que o currículo está para além de um manual, de um guia para direcionamento das práticas pedagógicas escolares está implícita no documento, constituindo o que virá a ser a parte diversificada da base, cujo foco deve partir da construção das comunidades escolares em todas suas especificidades.

Nessa acepção, entendemos que o currículo se faz como práxis, estando além da estática de um documento, constrói-se cotidianamente nas significações que dão a ele. As traduções, trocas, apropriações, regulações transformam simples diretrizes e orientações em tessituras vivas e cheias de singularidades. Como afirma Sacristán (2000) o currículo “é uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que cada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas” (p.15 – 16). Nesse sentido, a ausência de uma acepção de currículo no PPP da escola entrevem certa confusão do que deveriam se constituir as práticas de currículo inter/transdisciplinares proposta pelo Programa Ensino Médio Inovador. Estabeleceu-se um abismo entre as áreas, a área de linguagens não dialoga com a de ciências humanas, a de humanas com as ciências da natureza, as oficinas do ProEMI se fundam como práticas dissociadas do currículo oficial, como especificam os sujeitos da escola - o currículo oficial é aquele definido pelas orientações e diretrizes estaduais. O PRC, o currículo em ação, construído na práxis escolar no âmbito do ProEMI se institui na esfera não oficial, postulando uma ausência de legitimidade nas ações do programa na referida escola. Falta de legitimidade acaba por impor um sentimento de incerteza quanto

às ações do programa a cada início do ano letivo, as trocas de professores e a falta de incentivo à dedicação exclusiva, contrapartida dos Estados ao Programa, incentiva a desarticulação das ações e incertezas impostas pelos desafios cotidianos no ambiente escolar.

4.2.2. PRC –O Plano de Redesenho Curricular

O Plano de Redesenho Curricular constitui-se como um modelo estratégico de mudança no currículo escolar. Deve, sobretudo estabelecer de forma coerente a situação da escola, as proposições de mudança e as hipóteses esperadas, além das estruturas de gerenciamento desejadas para operacionalização e execução financeira, além de inserir-se no Projeto Político Pedagógico da escola.

Segundo o Documento Orientador (2014), a construção do PRC deve ocorrer de forma coletiva e participativa, envolvendo todos da comunidade escolar. As etapas estratégicas definidas a seguir devem orientar o redesenho sendo essenciais para sucesso do programa:

- Análise do contexto da Unidade Escolar, em que deve haver a descrição do perfil da escola, equipe técnica, perfil dos docentes, número de estudantes por período, além de outros dados considerados relevantes sobre a comunidade local.
- Avaliação estratégica, com análise do contexto sócio-político: neste ponto, devem ser identificadas as possibilidades e potencialidades presentes no contexto escolar.
- Articulação com as ações sistêmicas que compõem a política para o Ensino Médio integral e com o Projeto Político Pedagógico da escola: nesse sentido, o PRC deve estar em consonância com o PPP da escola, com as políticas estaduais e demais políticas e programas de desenvolvimento da educação básica.
- Articulação com outras instituições: a construção do PRC pode contemplar projetos em parcerias com distintas instituições, como universidades, cinemas, museus, Institutos Federais entre outros.
- Definição de estratégias para acompanhamento e avaliação das ações: segundo as diretrizes do Documento Orientador, “a escola deverá acompanhar as ações em desenvolvimento e analisar o impacto destas a partir dos resultados de suas avaliações (internas), dos principais indicadores educacionais do Censo Escolar (índices de

aprovação, reprovação, evasão e abandono, dentre outros) e dos resultados do ENEM.” (BRASIL, 2014, p. 15).

A escola contemplada como uma das escolas piloto para instauração do programa empreendeu após o treinamento da equipe diretiva e coordenadora o Plano de Redesenho do Currículo. A versão analisada consiste no PRC⁴² do ano letivo de 2015, cujo teor apresentado a seguir indica as metas, ações e atividades em cada macrocampo, listados a seguir:

1. Acompanhamento Pedagógico.

Ação	Detalhamento
Realização de projeto pedagógico interdisciplinar, considerando-se todas as áreas do conhecimento, com enfoque na consolidação de habilidades, conhecimentos e atitudes necessários à formação da identidade, da autonomia e da interação do adolescente.	Planejamento, durante todo o ano letivo, e execução, em uma das unidades didáticas finais, de feira cultural, ante o tratamento didático-pedagógico, nas aulas próprias das áreas do conhecimento destacadas, de uma temática selecionada pela comunidade escolar, com o intuito principal de favorecer, aos alunos, o desenvolvimento do autoconhecimento, da autoestima e da autoconfiança, através do aprendizado de determinados conteúdos. Promoção periódica de eventos artístico-culturais, como saraus, instalações e festas literárias, de várias atividades desportivas, dentre outras ações pedagógicas intimamente atreladas ao desenvolvimento das preferências estéticas e da sensibilidade artística, de talentos e aquisição de aptidões profissionais, além do estabelecimento das relações interpessoais e afetivas no âmbito da comunidade escolar.

O macrocampo de acompanhamento pedagógico que envolve as quatro áreas do conhecimento, Linguagens, Humanas, Matemática e Ciências da natureza, segundo o Documento Orientador (2014) é de caráter obrigatório e pode fixar-se tanto nos eixos estruturantes do Ensino Médio, quanto em uma das áreas do conhecimento, podendo também articular-se com outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola. Nessa acepção, a culminância deste macrocampo tem acontecido durante a Feira Cultural do EOB, já presente na escola há alguns anos, sendo anterior à implementação do ProEMI. No período de estudo a feira compreendeu duas temáticas interligadas, o Centenário de Humberto Teixeira e o Ano Internacional da Luz.

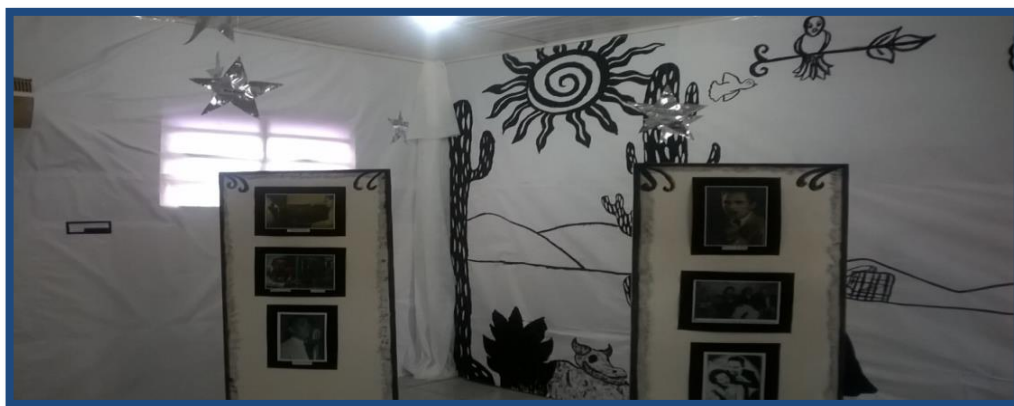
⁴² A opção pela escolha de análise do PRC de 2015 deve-se a correspondência com o ano em que se realizou a pesquisa.

O planejamento da Feira inicia-se já na semana pedagógica, em que o corpo diretivo apresenta possíveis temáticas de abordagem, tendo sua culminância durante a terceira unidade letiva, instituindo-se como método de avaliação parcial da referida unidade. Dessa maneira, envolvendo as oficinas do ProEMI e toda a comunidade escolar, a Feira de forma interdisciplinar abordou nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens, códigos e suas tecnologias o Centenário de Humberto Teixeira. Os estandes da primeira área trabalharam a biografia de Teixeira e a construção simbólica da identidade nordestina/sertaneja em sua obra. Os estandes de linguagens esmeraram-se na recorrência temática do cancionário de Teixeira em conexão com outros artistas/ou obras e na criação e desdobramentos do baião enquanto manifestação artístico-cultural. Cada área também propôs uma apresentação artístico-cultural; a de humanas, um musical, intitulado “Eu sou o Baião”, cujo foco deu-se na narração da biografia de Humberto Teixeira em cordel, intercalada à sua obra musical. E, finalmente, a área de linguagens apresentou um sarau, em que houve a interpretação de canções de Teixeira além de recitação e performances.

A visita aos estandes deixa claro como é possível interligar práticas pedagógicas que envolvam diversas perspectivas de aprendizado. A oficina do ProEMI, “Literatura e Outras Artes” produziu grande parte do material artístico, mas também estudantes não matriculados nas oficinas fizeram o mesmo, demonstrando grande potencial para produção de artes. Observação também posta para as apresentações artísticas, a cidade de Euclides da Cunha é referência na participação de quadrilhas juninas, possui muitos grupos de dança dos quais muitos são estudantes da escola, entreando uma consciência corporal e de movimento que transformou as apresentações artísticas em grandes espetáculos. Observemos:

Imagem 6:

Estande 1: Humberto Teixeira: “o homem, o político e o artista”



Fonte: MACHADO, Anny Karine M.N. 2015.

Imagem 7:

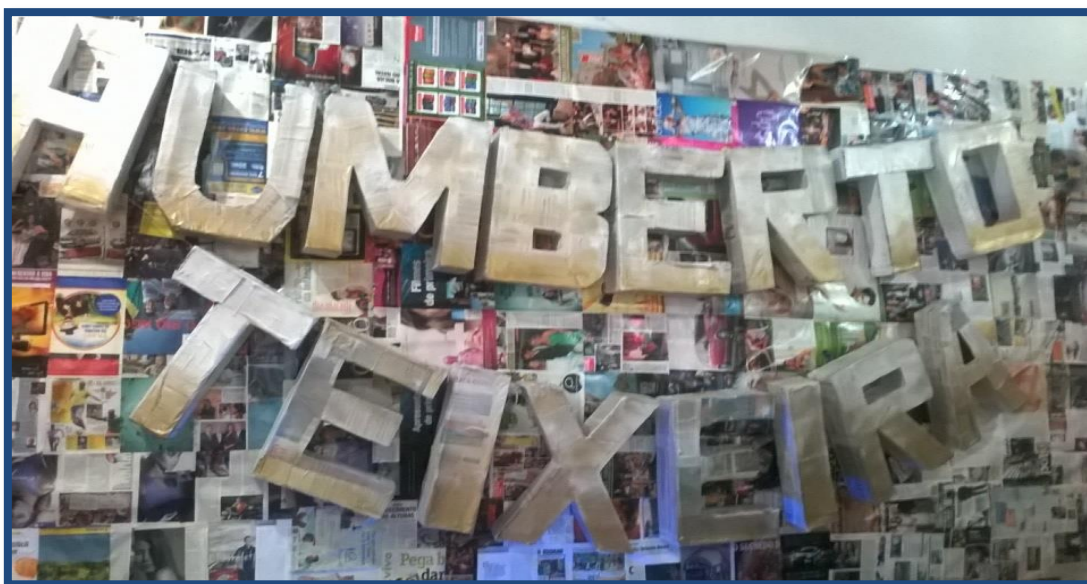
Estande 2: “Lá no meu pé de serra”... Estrelando a identidade nordestina



Fonte: Machado, Anny Karine M. N.

Imagem 8:

Estande 3: Lentes reluzentes em Humberto Teixeira

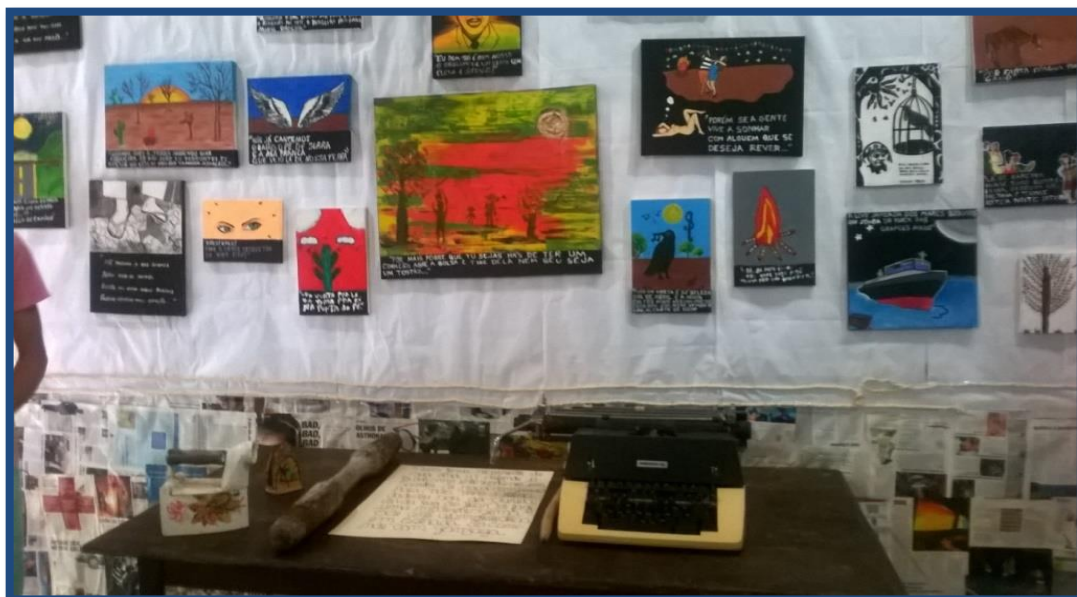


Fonte: MACHADO, Anny Karine M.N. 2015.

Imagem 9:

Estande 4: “O Baião é velho como o sertão que deu vida a ele”

Mural produzido pelos estudantes da Oficina Literatura e Outras Artes



Fonte: Machado, Anny Karine M. N.

APRESENTAÇÕES ARTÍSTICAS

Imagem 10: Sarau: Cancioneiro de Humberto Teixeira



Fonte: Páginas do EOB⁴³.

⁴³O Jornal Escolar – Páginas do EOB possui uma *fanpage* cujas coberturas dos eventos encontram-se acessíveis

Imagem 11: Musical: Eu sou o Baião



Fonte: Páginas do EOB.

Os estandes das áreas de Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias trabalharam o tema do Ano Internacional da Luz, divididos em quatro estandes, o primeiro: “E fez-se Luz... Do Big-Bang ao domínio do fogo”, buscou apresentar a partir de uma perspectiva histórica evolutiva as contribuições da luz de forma dinâmica e interativa desde o Big-Bang, a expansão do universo, o sistema solar até o domínio do fogo pelo homem.

Em seguida, “À luz do cotidiano”, buscou trazer informações sobre as contribuições da luz para a saúde, a geração de energia, as comunicações e as interações sociais e lazer, o que remete ao próximo estande, “Luz para relaxar” que apresentou modelos experimentais em torno da luz a partir da diversão e relaxamento. Por sua vez, “Realidade virtual” exibiu jogos simuladores de realidades virtuais. À vista disso, no último estande, um dos docentes da escola apresentou suas contribuições procurando demonstrar as aplicações da luz na robótica. Observemos:

Imagem 12: Estande 1 – E fez-se Luz... Do Big-Bang ao domínio do fogo



Fonte: Páginas do EOB.

Imagem 13: Estande 2 - À Luz no cotidiano



Fonte: Machado, Anny Karine M N.

Imagem 14: Estande 3 – Luz para relaxar



Fonte: Páginas do EOB.

Imagem 15: Estande 4 – Realidade Virtual



Fonte: Páginas do EOB.

Imagem 16: Estande 5 – Luz Robótica



Fonte: Páginas do EOB.

Além dessas apresentações a oficina de Iniciação Científica em Ciências da Natureza e Redação Científica, divulgou em estande próprio os projetos de pesquisa realizados no percurso da oficina, delimitados melhor em seção posterior. A apresentação artística da área de ciências da natureza e matemática consistiu em um teatro de sombras cujo tema de abordagem partiu de uma analogia que envolvia o nascimento e morte de uma estrela através de uma narrativa produzida pelos estudantes, cuja abordagem trás a história de uma família vivenciando a expectativa da volta de um pai que foi à guerra.

Imagem 17: Teatro de sombras



Fonte: Páginas do EOB

2. Leitura e Letramento

O macrocampo leitura e letramento está intrinsecamente ligado a todas as áreas do conhecimento, constituindo-se como obrigatório. No PRC da escola propõe-se como ações:

Ações	Detalhamento
Desenvolvimento de atividades práticas de leitura, de compreensão, de interpretação e de produção textual, possibilitando aos alunos o acesso a diferentes gêneros textuais, no intuito de adquirir e/ou aperfeiçoar habilidades linguísticas específicas.	Realização de oficinas com foco especial na promoção efetiva da leitura literária, pelo contraste entre obras e autores já cristalizados, nacionalmente, e outros em franca ascensão, quanto aos inúmeros gêneros textuais; em uma interface com o C. Formal.

Apesar da orientação de que este macrocampo englobe distintas áreas do conhecimento, no atual PRC somente a área de linguagens está presente. À vista disso pode-se observar que o foco na leitura literária acaba por limitar a proposta do documento que ressalta a importância de assegurar “habilidades de leitura, interpretação e produção em diversos gêneros” (BRASIL, 2014, P. 11). Sobretudo, promovendo estratégias para o desenvolvimento da leitura crítica, ora de textos do cotidiano, ora literários ou científicos. Durante as observações pude perceber a mudança ocorrida em 2015, de conexão dos macrocampos que visa superar este impasse. As oficinas foram desta maneira, redesenhadas, abarcando no mínimo dois macrocampos, dentre os quais pelo menos um deles é obrigatório.

Dessa maneira, a oficina de Iniciação Científica, tornou-se Iniciação Científica e Pesquisa Em Ciências da Natureza e Redação Científica, a Oficina Jornal Escolar agregou-se a Redação Jornalística, e assim as mudanças abarcaram todas as oficinas, cujas delimitações serão explicitadas no capítulo seguinte.

3. Iniciação Científica e Pesquisa

Produção Científica, socialização do conhecimento, experimentação, vivências com questões de ordem ética são alguns dos motes fundantes deste macrocampo. Nesta perspectiva, incita-se a integração entre teoria e prática, cultura e trabalho, ciência e tecnologia de modo a abarcar as quatro áreas do conhecimento, pressupondo ainda conexões com a contemporaneidade, com o trabalho, com a economia solidária, meio ambiente e cultura. O PRC da escola estrutura este macrocampo da seguinte maneira:

Ações	Detalhamento
Promoção de inúmeras atividades de iniciação científica e pesquisa, atreladas à síntese e à análise dos <u>fenômenos sócio-histórico-culturais</u> circundantes.	Realização de oficinas que propiciem a devida contextualização dos conteúdos conceituais próprios do Currículo Formal, em contraposição às situações vivenciadas no cotidiano, através do empreendimento de pesquisas laboratoriais e de campo, à luz do método científico. Adequação dos Laboratórios de Ciências da Natureza e de Informática, com vistas ao desenvolvimento satisfatório das oficinas correlatas. Capacitação docente, com vistas ao desenvolvimento satisfatório das oficinas correlatas.

A oficina de Iniciação Científica e a oficina de Ciências da Natureza no Enem contemplaram diversas atividades de pesquisa. A primeira, teve três projetos de pesquisa aprovados na feira de ciências estadual, um deles ocupou o terceiro lugar. A segunda promoveu uma aula decampo em Mucugê, cujos objetivos consistiram em propiciar vivências na referida localidade, símbolo de desenvolvimento sustentável e educação ambiental, além de guardar aspectos de arte bizantina em sua arquitetura.

A FECIBA, Feira de Ciências da Bahia iniciou seus trabalhos em 2011 através do Instituto Anísio Teixeira⁴⁴, tendo como objetivos promover a pesquisa e integração de todos os componentes curriculares, inserindo-se no programa ciência na escola e na política de

⁴⁴O IAT, Instituto Anísio Teixeira, instituto pertencente à Secretaria Estadual de Educação da Bahia busca alicerçar e coordenar estudos e projetos referentes ao ensino, pesquisa e experimentações na área de educação.

valorização do protagonismo juvenil. Segundo os organizadores da feira, seu diferencial consiste no fortalecimento de uma política pública de transformação do currículo e de formação de professores, promovendo valorização e estímulo aos mesmos.

Os trabalhos participantes da FECIBA foram gestados durante a oficina supracitada. Durante o período de observação-participante, foi possível vivenciar a construção dos projetos, apresentados na feira cultural da escola, dentre os cinco construídos, três foram selecionados para participação da Feira de Ciências da Bahia. Foram eles: “ACOMPANHAMENTO DO PROJETO ARARA-AZUL-DE-LEAR EM EUCLIDES DA CUNHA E CANUDOS – BA”, de André Felipe Lima Ferreira, Heverton Wesley S. Almeida Paixão e Jorge Luiz da Silva Santos, vencedor do terceiro lugar na área de ciências da natureza, cujos objetivos se pautaram no conhecimento do habitat da Arara Azul de Lear na cidade de Euclides da Cunha⁴⁵, acompanhar o trabalho realizado pelo programa de preservação da Arara Azul em Canudos e Euclides da Cunha e por fim, divulgar as informações e incentivar a comunidade à preservação de seu alimento e habitat.

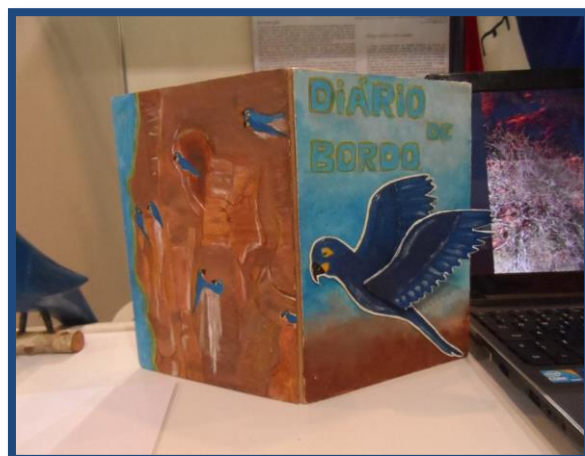
Imagem 18:

Estande de apresentação do projeto na FECIBA



Fonte: GUIMARÃES, Poliana Gonçalves.

Imagem 19: Diário de bordo



Fonte: GUIMARÃES, Poliana Gonçalves.

O projeto, ARTESANATO EM COURO DE EUCLIDES DA CUNHA – BA - Alicia Souza Nascimento, Cecília Souza Nascimento e Joice Santos Teixeira, visou sobretudo conhecer e divulgar o trabalho dos artesãos de couro da cultura local;

⁴⁵O Projeto Arara-Azul-de-Lear é conduzido pela Fundação Biodiversitas e abarca parte do território de Euclides da Cunha e Canudos e busca atuar na preservação da espécie ameaçada de extinção. A estação de preservação em Canudos colabora na preservação dos locais utilizados para construção dos ninhos.

Imagem 20: Estande do projeto na FECIBA



Fonte: GUIMARÃES, Poliana Gonçalves.

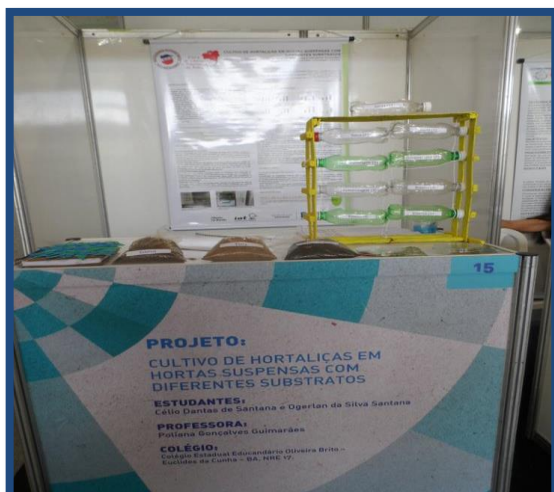
Imagem 21: Diário de bordo



Fonte: GUIMARÃES, Poliana Gonçalves.

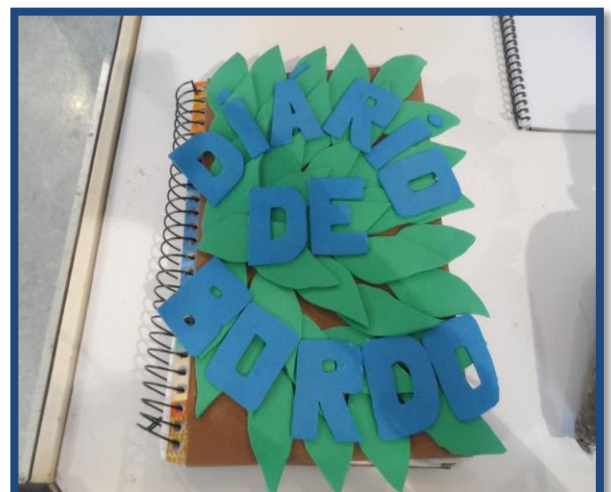
Por outro lado, o projeto O CULTIVO DE HORTALIÇAS EM HORTAS SUSPENSAS COM DIFERENTES SUBSTRATOS - Célio Dantas de Santana e Ogerlan da Silva Santana, objetivou produzir alimentos em pequenos espaços (horta suspensa) com materiais reutilizáveis sem a utilização de fertilizantes ou agrotóxicos; Destarte, não terem sido selecionados para a FECIBA os demais projetos possuem significativa relevância científica e social.

Imagem 22: Estande do projeto na FECIBA



Fonte: GUIMARÃES, Poliana Gonçalves.

Imagem 23: Diário de bordo



Fonte: GUIMARÃES, Poliana Gonçalves.

Por sua vez, O LIXO EUCLIDENSE, teve como objetivos mapear a vida dos catadores do lixão de Euclides da Cunha, assim como pesquisar os processos de coleta e descarte. Por fim, o projeto ÍNDICE DE PESSOAS AFETADAS PELA DENGUE, ZIKA E

CHIKUNGUNYA NO MUNICÍPIO DE EUCLIDES DA CUNHA- BA, NO PRIMEIRO SEMESTRE DE 2015, procurou conhecer o quantitativo de pessoas infectadas pelos vírus supracitados na cidade de Euclides da Cunha, conscientizando a comunidade dos riscos oferecidos pelo mosquito e das formas de prevenção do contágio.

A despeito disso, no PRC, o detalhamento das ações propõe adequação dos laboratórios e capacitação docente, carentes de realização conforme pode-se constatar através das entrevistas realizadas com os mesmos.

4. Línguas Estrangeiras / Adicionais

As atividades propostas neste macrocampo, segundo as orientações do ProEMI (2014) giram em torno de aprendizagens linguísticas em línguas estrangeiras, abordando a oralidade em distintas situações de usos formais e informais, a interpretação e leitura, a prática escrita a partir de distintos gêneros textuais, a leitura literária e de variadas manifestações artísticas e culturais. No plano de redesenho temos a indicação de:

Ações	Detalhamento
Estudo da língua, na multidimensionalidade de suas concepções; favorecendo, ante a contraposição da língua estrangeira à materna, a conscientização da identidade linguística e cultural de ambas.	Realização de oficinas que otimizem o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes à aquisição da língua estrangeira moderna, como a compreensão auditiva, de leitura, escrita e fala; por meio da utilização de recursos tecnológicos variados.

Durante o período de realização da pesquisa nenhuma oficina, nem atividade relacionada que envolvesse aprendizagens em outras línguas foi constatada.

5. Cultura Corporal

A cultura corporal constitui-se a partir de atividades diversas que podem contemplar esportes de campos e mesa, artes marciais e outras atividades corporais, podendo articular-se a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola. Neste quesito o PRC propõe:

Ações	Detalhamento
Desenvolvimento de atividades desportivas diversas, sob a valoração da cultura corporal, com enfoque na experimentação lúdica.	Realização de oficinas de Esporte na Escola, a título de iniciação e/ou fortalecimento de práticas esportivas, sob diversas modalidades, objetivando o desenvolvimento de habilidades e competências

	<p>congêneres.</p> <p>Adequação das quadras e banheiros da escola para o desenvolvimento satisfatório das oficinas correlatas, com vistas à consolidação das práticas esportivas.</p> <p>Visitação técnico-pedagógica a órgãos e/ou a entidades educativas de incentivo à cultura corporal.</p>
--	---

Segundo proposta do documento a área de relação com a cultura corporal é a área de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, cujos componentes curriculares abarcam língua portuguesa, estrangeira, arte e educação física. No que concerne ao detalhamento, pode-se observar que houve apenas o envolvimento dos estudantes em uma atividade de campo proposta pelo corpo dos docentes da área de educação física. Intitulada “I caminhada e passeio ciclístico do EOB”, o evento contou com todo o coletivo da escola sendo noticiado pelas rádios locais e pelo Jornal escolar. O percurso de quatro quilômetros iniciou-se na escola e prosseguiu até o povoado Cumbe de cima, tendo como ponto de chegada o retorno à escola. O objetivo consistiu em sensibilizar toda a comunidade escolar para a importância da prática de exercícios físicos para o bem estar e saúde.

Quanto às demais ações, as quadras e banheiros não sofreram reestruturação, a quadra é descoberta e os banheiros não possuem infraestrutura para banhos e trocas de roupa. As visitas técnicas limitaram-se ao passeio supracitado.

Imagem 24: I caminhada e passeio ciclístico do EOB



Fonte: Páginas do EOB.

6. Produção e Fruição das Artes

Senso estético, cultura, arte, trabalho são aspectos que se relacionam a este macrocampo. Propõe práticas de estudo, análise, expressão e produção artísticas a partir de múltiplos vieses, tais como pintura, dança, música, escultura, cinema, teatro, contação de histórias, literaturas entre outros. No redesenho do currículo do EOB, a proposta de ação consiste em:

Ação	Detalhamento
Estudo da arte, no processo histórico, como fundamento da memória cultural, importante na formação do cidadão, agente integrante e participativo nesse contexto.	Realização de oficinas com foco especial na promoção efetiva da produção artística, tomando como referência os parâmetros consagrados ao longo do tempo pela história da arte, sem, no entanto, perder a autonomia e criatividade individuais de cada discente. Adequação de espaço físico, com vistas à operacionalização efetiva das oficinas correlatas.

Inserida no eixo de linguagens, a oficina Literatura e outras artes se enquadra nesta perspectiva visto que propõe o estudo da história da arte, atrelada a produções artísticas, além de conectá-las com dança, música, cinema e literatura. Uma das exposições realizadas pela oficina intitulada, “Arte conceitual: experimentação artística”, surgiu dos trabalhos de arte e estética realizados no percurso da oficina e foram baseadas no artista plástico Carl André, artista plástico e autor de poemas visuais estadunidense e um dos membros do movimento minimalista nos anos de 1960.

Imagem 25: Exposição: Arte conceitual: experimentação artística



Fonte: Páginas do EOB



Fonte: Páginas do EOB

7. Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias

A multiplicidade nas formas de comunicação, aliada ao domínio e produção na área de diferentes mídias e instrumentos disponíveis na cultura digital são indicações deste macrocampo. O documento orientador estimula vivências pedagógicas que expandam as capacidades comunicativas a partir de métodos, técnicas e recursos tecnológicos dinâmicos, visando por fim, a compreensão das “novas relações de comunicação, mais democráticas, igualitárias e menos hierarquizadas” (BRASIL, 2014, p. 13). O plano de redesenho apresenta neste quesito:

Ação	Detalhamento
Promoção de atividades que envolvam o contato com as novas mídias digitais e inovações tecnológicas, com o intuito de se compreender melhor as potencialidades inerentes à cada tecnologia e suas contribuições ao aprendizado.	Realização de oficinas de Jornal e Rádio Escolar.

A rádio escolar iniciou seus trabalhos no ano de 2003, contudo sua operacionalização, tem como objetivo dar avisos, entreter com músicas, propor atividades dinâmicas e interativas através da comunicação propiciada nos momentos do intervalo. Diversas atividades relacionadas às oficinas foram realizadas durante o ano letivo em voga. No intuito de proporcionar socialização, foi realizado em junho um mural de recados em comemoração ao dia dos namorados; a indicação de filmes expostos no mural e divulgados na rádio, semanalmente na culminância do projeto a rádio dedicava alguns minutos para indicação de filmes e temas que poderiam ser trabalhados em componentes curriculares diversos, ainda foi proposto uma gincana de incentivo aos estudos para a prova integrada, em que durante o intervalo a equipe da rádio escolar apresentava questões e quem as acertasse receberia um brinde. Por fim, a I Semana Cult, ocorreu em parceria com o Jornal Escolar e propôs para toda a comunidade escolar, um evento de comemoração dos dias da leitura, do poeta e do compositor, buscando oportunizar um espaço para divulgação das produções dos estudantes da escola, nas áreas de música, escrita e práticas de leitura. O jornal escolar, além de oferecer toda a cobertura e divulgação dos eventos realizados na escola, propõe-se à produção do Jornal escolar e de vídeos.

8. Participação Estudantil

Por fim, o macrocampo supracitado, propõe ações que viabilizem a atuação e organização dos jovens, na medida em que abarquem a pluralidade e liberdade de manifestações e possibilitem alternativas de representação e participação estudantil no contexto escolar e social. Propondo a articulação com as áreas de linguagens e humanas e com o projeto estruturante PROVE.⁴⁶ Observemos a proposta da escola:

Ação	Detalhamento
Desenvolvimento de atividades de estímulo e promoção da participação e do protagonismo juvenil no cotidiano escolar.	Realização de oficinas que estimulem e promovam a participação e o protagonismo juvenil, com ênfase na consolidação da argumentação crítico-reflexiva.

A oficina escola jovem, visa, sobretudo, incentivar o protagonismo dos jovens líderes de sala, de modo a incentivar ações que possibilitem a reativação do grêmio estudantil. Desse modo, durante o ano letivo em que se realizou a pesquisa, os estudantes líderes de sala, além de participarem da oficina para discussão de temas contemporâneos que volteiam em torno da cidadania, passaram a integrar um coletivo do conselho de classe. No conselho, os jovens recebiam uma ficha de avaliação dos problemas enfrentados pela sua turma e igualmente em conjunto buscavam possíveis soluções. As pautas envolviam desde problemas na infraestrutura, até dificuldades de diálogos com os professores.

4. 2. 3. Vicissitudes da tradução

Refletir sobre os processos de tradução das indicações do plano de redesenho curricular no *lócus* pesquisado, incita-nos a retomar as perspectivas teóricas que fundamentaram esta pesquisa. Vicissitude, cujo significado faz alusão a mudança ou diversidade das coisas que se sucedem, ou seja, ao acaso, a eventualidade, alternativa,

⁴⁶O projeto Produção de Vídeos Estudantis - Prove, se constitui como um dos projetos estruturantes da Secretaria de Educação da Bahia, cujos objetivos propõem políticas educacionais de incentivo para as escolas, incitam a reestruturação dos processos e gestão pedagógica, a diversificação e inovação das práticas curriculares. O prove se insere na categoria artística e cultural na abordagem das experiências artística/filmica. (BAHIA, 2014)

variação nos move a tentativa de perceber a partir de quais perspectivas o ProEMI se fundamenta enquanto política de currículo e inovação educacional, tanto a nível macro, quanto a nível micro. Busca-se desse modo, perceber as influências na produção dessa política educacional a nível internacional, econômico e simbólico cujos campos demarcam os processos de recontextualização.

Segundo dados oficiais da escola, o PROEMI progressivamente obteve um aumento quanto ao número de estudantes inscritos, seguidas de uma diminuição de oferta a partir de uma estabilização⁴⁷. Os números totais de matrícula no ano de 2015 correspondem a 380, e como explanado em capítulo posterior, no intercurso das oficinas a evasão ultrapassa 60%, em algumas chega a 90%. As causas que podem ser de inúmeras ordens, não cabem neste estudo, contudo a progressiva debandada dos estudantes traz a impressão de que todas as ações do ProEMI não têm encontrado ressonância no coletivo da escola. Fato que pode ser ratificado pela diminuição das oficinas neste ano – que abarcará apenas sete turmas.

Após a análise dos documentos que reorientam as práticas curriculares na perspectiva do ProEMI, pode-se afirmar que o programa enquanto política pública educacional de mudança curricular, surge num contexto de redefinição internacional de educação e currículo, envolvendo especialmente uma reestruturação da escola média. Os desafios postos para o Ensino Médio segundo a UNICEF (2014) abarcam a ampliação dos investimentos, a melhoria do fluxo escolar, a reorganização do currículo, a valorização do professor, a retenção dos jovens no ensino fundamental e o resgate daqueles que foram excluídos dessa etapa da educação básica. A assunção da necessidade de reconstrução do Ensino Médio por meio da redefinição de seus currículos e da formação dos professores insere o país num quadro amplo de acolhimento de objetivos propostos por meio dos programas internacionais de discussão e definição de uma agenda educacional global.

No Brasil, o debate bastante amplo envolve além da já reiterada assunção desta etapa da educação básica como uma etapa de ressignificação identitária, cerceia a aprovação de um currículo nacional comum. A Base Nacional Comum Curricular comum está presente na Constituição de 1988 em seu Art. 210, na LDB Art. 26, e instituído nas metas 3, 5 e 7 do PNE – Lei nº 13.005 de 25 de Junho de 2014, enquadrando-se no processo atual de internacionalização do campo do currículo. Segundo MOREIRA (2012) desde o início do

⁴⁷ O acesso às atividades do Programa seguiram os números de: cem estudantes em 2010; quatrocentos e dez em 2011; Quatrocentos e vinte em 2012; quatrocentos e oitenta em 2013; trezentos e cinquenta em 2014.

século XXI opera-se um processo de internacionalização de estudos do campo do currículo, a evidência desse processo se encontra na criação de espaços que ultrapassam as nacionalidades dos participantes e buscam “reconfigurar e descentrar as suas próprias tradições de conhecimento de modo a negociar a confiança recíproca para um trabalho coletivo” (p.49).

Desse modo, os fundadores⁴⁸ do movimento defendem a internacionalização como um esforço de aprendizagem em que rejeitam-se a homogeneização e o imperialismo cultural, proporcionando uma abertura através dos eventos trianuais realizados e da revista de divulgação, constituída como um espaço para o diálogo multi/inter/trasdisciplinar num esforço aberto de “descolonizar o discurso acadêmico e colocá-lo a favor da política da diferença”(MOREIRA, 2012, p. 53). Pinar (2003), um dos fundadores do movimento, expressa-se da seguinte maneira sobre os estudos de currículo,

É um campo que atravessa o fosso entre ciência social contemporânea e a humanidades. A investigação no campo às vezes é quantitativa, muitas vezes qualitativa, por vezes, baseado em artes, por vezes, informados por ciências humanas, tais como filosofia, teoria literária e estudos culturais. Ela é influenciada também pela educação social campos da ciência como a psicologia, política e teoria social, e, não só no Estados Unidos (ver, por exemplo, de Ulla Johansson [2003], ensaio sobre a Suécia), por campos interdisciplinares, tais como mulheres e estudos de gênero e estudos pós-coloniais. É, como Angel Diaz Barriga (2003, 446) observa, "multidisciplinar". (PINAR, 2003, P. 25)

Desse modo, é possível afirmar que o movimento pela Base Nacional Comum Curricular acolhe suas ideias, princípios e ideais de um movimento mais amplo de reconfiguração dos estudos do currículo. Além disso, é possível perceber que a assunção de eixos temáticos e atividades que envolvem as práticas de reflexão-ação-produção com ênfase na intervenção social aproxima-se muito da proposta do ProEMI de privilegiar macrocampos e o trabalho com um conceito de currículo dinâmico e flexível.

Dessa maneira, o ProEMI se insere como mais um dos programas deglutidos a partir dos organismos internacionais de nivelamento da educação básica, tomando o currículo e a formação de professores, o tempo de permanência na escola como fundamentos basilares de alcance de qualidade da educação. Dentre eles, o que mais ganha destaque é o relatório da

⁴⁸ Segundo Moreira (2012) pode-se localizar o surgimento do movimento de internacionalização na primeira década do século XXI, em que uma equipe de pesquisadores através de associações e reuniões internacionais promoveram o processo, promovendo a divulgação dos eventos e pesquisas por meio da revista: “*Internacional Association For The Advancement Of Curriculum Studies*” – Associação Internacional para o avanço dos estudos curriculares (Tradução Livre).

UNESCO em que Abramovay *et all* (2003), promoveram mapeamentos das práticas exitosas de escolas de Ensino Médio, tomando-as como exemplo de mudança e reestruturação das relações que se tem com o aprendizado e enfrentamento dos problemas sociais e educacionais. A pesquisa realizada em quatorze estados⁴⁹ apresentam iniciativas de enfrentamento das escolas de alguns problemas que constituem o cotidiano escolar, como a violência e a evasão, incitam o conhecimento de realidades e a conscientização de que é possível empreender mudanças, em suas palavras:

As iniciativas, consideradas inovadoras porque propiciam processos criativos de articulação e transformação do clima escolar, promovem uma maior integração dos diferentes setores da escola, fortalecendo laços e mecanismos de compartilhamento de interesses e objetivos. E, neste sentido, permitem um contraponto aos diferentes tipos de problemas vivenciados, contribuindo para a diminuição da violência na escola - indisciplina, agressões, ameaças, intimidações -, para a melhoria do desempenho escolar e para a promoção da motivação de alunos e professores. Enfim, tais iniciativas vêm despertando em muitos gestores, professores, alunos e comunidades a convicção de que a mudança é possível.(ABRAMOVAY *et all*, 2003, p. 37)

No âmbito do ProEMI, delimitando os campos de recontextualização conforme proposta explicitada por Bernstein (1996), verifica-se que o campo recontextualizador oficial, cuja extensão alcança as relações sociais em seus intercâmbios com os organismos internacionais, a esfera econômica e a simbólica, abarca quanto ao intercâmbio com os organismos internacionais a assunção do Pacto Internacional pela Educação expressos na conferencia Mundial de Educação de Jontiem- Tailândia (1990),cujos objetivos definiram uma agenda de desafios a serem enfrentados pelas instituições de educação assinantes do compromisso, ao todo 164 países, dentre eles o Brasil. Sequencialmente, a conferência de Dakar - Senegal, na Cúpula Mundial de Educação redefiniu as metas de modo a abarcar as perspectivas de educação para o novo milênio, o foco estendeu-se à garantia de expansão da seguridade, proteção das crianças e oferecimento da educação infantil; a garantia de acesso a educação de jovens e adultos. A equidade de gênero na educação e a melhoria de qualidade da educação. (UNESCO, 2014). A conferência realizada na Coréia do Sul no ano de 2015 ratificou os compromissos assumidos dando ênfase a universalização do acesso à educação básica e a melhoria de qualidade da mesma.

⁴⁹No Estado da Bahia, a escola analisada foi o COLÉGIO ESTADUAL MECCIA em Salvador. (ABRAMOVAY *et all*, 2003, p. 130) cujo cotidiano foi desde sua fundação marcada pela auto índice de violência.

Na perspectiva econômica, ou de produção é possível perceber que o ProEMI é fruto de um processo de tradução ou como afirma Moreira (2012b) de transferência educacional, inicialmente descrito por ele como: “o movimento de ideias, de modelos institucionais e de práticas de um país para outro” (RAGATT *apud* MOREIRA, p. 18) e até recentemente abarcava a análise dos contextos de produção das mudanças escolares a partir de duas perspectivas: a do imperialismo cultural e a do neocolonialismo, cujos enfoques davam-se especificamente nas teorias da dependência. Nessas perspectivas, “a modernização dos sistemas educacionais do terceiro mundo beneficia apenas uma pequena proporção da população que, no entanto, passa a ser dominada cultural e economicamente pelos países desenvolvidos” (MOREIRA, 2012b, p.19).

Ao analisar a literatura concernente aos estudos de transferência educacional, Moreira apesar de reconhecer a pertinência da literatura específica em apresentar que nem toda transferência é benéfica como se fazia propor, esmiúça o reducionismo das análises que até então tratavam os estudos de mudança e transferência educacional. Propõe, dessa forma, uma recontextualização desta categoria, a partir de um viés alternativo que abarque toda singularidade dos contextos de produção das mudanças. Seu enfoque busca problematizar a mudança educacional a partir da observação sobre: “a) o que foi transferido para o Brasil e seu contexto original; b) a realidade socioeconômica brasileira e sua relação com as forças econômicas internacionais; e c) os contextos institucionais e ideativos.” (MOREIRA, 2012b, p. 36).

Nesse sentido é possível perceber indícios de que na perspectiva simbólica é previsível supor que o ProEMI se constitui como um processo de ressignificação das práticas *high school* norte-americanas, isto é, como um modelo de escola única e ao mesmo tempo diversificada. Segundo Schwartzman (2010) a *High school* também copiada recentemente pelos alemães - a *Gesamthochschule* alemã,

É uma escola integrada, compreensiva, frequentada por diferentes tipos de estudantes; dentro da escola há oferta de alternativas de formação. Com isso, o estigma diminui e se permite ao aluno fazer programas diferentes e ajustáveis às suas perspectivas e possibilidades. Há vários níveis de matemática; o aluno que faz uma matemática mais exigente poderá se candidatar a um curso de engenharia, por exemplo; quem faz Matemática I não poderá. Dessa forma, o aluno tem opções, alternativas de formação. Não é simples, no entanto, a mesma escola ser capaz de fazer bem coisas diferentes. É complicado – esses diferentes tipos de ensino têm culturas muito diferentes. Não há uma solução óbvia. (Schwartzman, 2010, p. 19).

Dessa maneira, pode-se desenhar as diversas propostas de atividades pedagógicas existentes nas *high school* a partir da possibilidade de atividades inseridas no ProEMI, como disciplinas optativas, clubes de interesses, grupos de pesquisa, trabalhos de campos dentre outras. Segundo Chagas (2015), pode-se afirmar que de forma genérica no ocidente, o Ensino Médio se organiza a partir de dois modelos:

Um generalista, gratuito e não seletivo, do qual os Estados Unidos são o protótipo, concebido, desde seu início, no fim do século 19, para uma educação mais inclusiva, de massas; eo outro fortemente segmentado, com canais paralelos de ensino, que caracteriza a maioria dos países europeus: formação propedêutica para uma elite que dará continuidade aos estudos em nível superior; e formação profissionalizante, com caráter de terminalidade, para os demais, em geral para os filhos das classes trabalhadoras (BELLEI *apud* CHAGAS, 2015, p. 17)

Embora historicamente seja possível perceber que na construção de uma escola média brasileira o padrão europeu se sobressaiu, na medida em que historicamente os segmentos da população brasileira, “optavam” por uma escola que atendesse à continuação dos estudos e/ou à profissionalização, é possível constatar um amplo processo de resignificação desse modelo na assunção de uma nova identidade do Ensino Médio que supere esse dualismo e diminua, a partir de políticas de acesso e reconstrução dos currículos as desigualdades educacionais a partir de uma escola de Ensino Médio que ofereça flexibilidade e diversidade para auxílio na construção dos projetos de vida dos jovens estudantes.

Por fim, no campo cultural da recontextualização oficial, a despeito da inspiração e peculiaridades provindas do modelo supracitado, o programa se reveste de uma resignificação positiva de reforma no Ensino Médio dado a abertura para a criatividade⁵⁰ nos desenhos do currículo. Será o contexto sócio-cultural-econômico do coletivo escolar que oferecerá o desenho final apresentando identidades distintas para contextos distintos.

A ciência de que a abertura à criatividade, dinamicidade e flexibilidade dos desenhos dos currículos é algo bom proposto pelo programa, no campo recontextualizador não oficial é possível perceber que há um engessamento das propostas contidas nos documentos basilares. O modelo pedagógico oficina é apenas uma das variadas opções de reconfiguração do currículo. Podem-se oferecer disciplinas optativas, clubes de interesse, seminários integrados,

⁵⁰ As distintas feições que o ProEMI se reveste podem apontar caminhos e representações das diversas realidade locais. Para citar apenas um exemplo, no Paraná dois anos após o período de implementação a Secretaria De Educação do referido Estado, percebendo as lacunas de evasão e desistência optou por trocar as oficinas por disciplinas optativas, aumentando as abordagens dos macrocampos e a carga horária o mesmo turno. (STOSKI, 2014).

grupos de pesquisa, trabalhos de campo dentre outras. Além disso, a opção mais recente de enquadrar o programa em atividades estreitamente ligadas aos macrocampos de pesquisa e estudos de caráter propedêutico limita e reduz o alcance do programa. Os macrocampos ligados à cultura corporal e a arte em geral têm sido desconsiderados nos últimos anos, a despeito das características locais de forte presença de grupos de teatro e dança na região⁵¹. Destarte, concordamos com o poeta Chico César, “O carneiro sacrificado morre, o amor morre, só a arte não”.

No capítulo seguinte, apresenta-se as narrativas correspondentes às entrevistas realizadas com os coordenadores, gestor e professores encarregados pelas oficinas durante o período de observação e pesquisa, condensando as análises a partir dos eixos temáticos: mudança escolar, posição quanto à viabilidade do programa e formação de professores encarregados das oficinas. Além de expor os resultados obtidos por meio da aplicação de questionários.

⁵¹A cidade de Euclides da Cunha – BA é marcada por uma vida artística bastante ampla, há dois grupos de quadrilha profissional e dois grupos de teatro reconhecidos em âmbito estadual e nacional: O grupo Farinha Seca e a Companhia Farrapos, proprietária de uma escola de formação teatral na cidade.

5. DAS NARRATIVAS ÀS PRÁTICAS: O CASO DO EOB

O Educandário Oliveira Brito, doravante EOB, foi fundado em 1963 e representa a maior escola Estadual do Município de Euclides da Cunha e da antiga Direc 12, atualmente do Núcleo Regional Educacional, NRE – 17. Insere-se nos projetos FAED/manutenção, PDDE/caixa escolar, PDDE/Ensino Médio Inovador, PNAE/regular⁵². Historicamente, nasceu como escola profissionalizante de magistério, em seguida, passou a oferecer na época, primeiro grau e a formação profissional em contabilidade. Atualmente conta com 1667 estudantes e 60 professores.

A estrutura física da escola compreende uma área de, aproximadamente, 7.699,5m² de extensão, em que aproximadamente 2.000 m² constituem-se de área construída. Possui 18 salas de aula, distribuídas entre dois pavilhões; sala de professores; sala de secretaria; biblioteca; laboratório de informática; sala da direção; sala de vídeo, sala de leitura, laboratório de ciências da natureza, dois almoxarifados; copa; cozinha; oito sanitários; uma praça e uma quadra poliesportiva sem cobertura.

De acordo com a proposta de realização de entrevista, observação e aplicação de questionário como procedimentos para coleta e análise dos dados foram entrevistados dois coordenadores que atuaram no ProEMI na referida escola, um gestor e sete dos oito professores ministrantes das oficinas. A Observação-participante ocorreu num período de quatro semanas, compreendendo as oficinas de “Jornal Escolar e Redação Jornalística (JE/RJ), Iniciação Científica e Pesquisa em Ciências da Natureza e Redação e divulgação científica (ICPCN/RC), Escola Jovem e Pesquisa em Ciências Humanas (EJ), Rádio Escolar (RE), Matemática para o Enem e Tecnologias Aplicadas à matemática (MENEM/TIC), Literatura e Outras Artes e Escrita Criativa (LOA/EC) e Exploração das Ciências da Natureza no Enem e Tecnologias Aplicadas ao Estudo das Ciências da Natureza (ECNENEM/TIC)”.

A primeira vez que entrei no EOB estava exercendo a função de mãe, em uma reunião de pais no ano de 2012. Neste mesmo ano, pude acompanhar a transição entre o modelo de avaliação antigo, em que havia uma prova para cada componente curricular e o modelo atual,

⁵²Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12407>>.

baseado em uma prova integrada similar à aplicação do ENEM, abarcando as áreas de conhecimento. Dessa maneira, acompanhei as mudanças empreendidas com a implementação do programa e extensão do acesso neste mesmo ano, às viagens de campo e a multiplicidade de atividades artísticas e de cunho científico chamaram minha atenção para entender o programa. Gestado o projeto, foi fácil adentrar no espaço graças à aprovação e convocação em processo seletivo para professores do Estado em regime de REDA⁵³, a assunção ocorreu em 2015, período de observação, coleta e realização da pesquisa.

Destarte, o professor-coordenador do ProEMI que por questões de ética e sigilo será denominado de Coordenador 1, não permitiu a gravação de áudio, mas foi um dos primeiros entrevistados e tem acompanhado todo o processo e as mudanças que a escola tem sofrido após a implementação do Programa.

O Coordenador 1 afirma que a escola foi selecionada pela Secretaria Estadual de Educação da Bahia, ainda em 2010, como uma das escolas laboratórios para implementação do ProEMI. As conferências de adesão e formação, conforme ressaltou o antigo Coordenador do programa, foram realizadas no Rio de Janeiro e o então diretor Marco Carneiro⁵⁴, juntamente com o vice-diretor viajaram para a participação e formação.

O Coordenador 1 ressentiu-se das dificuldades encontradas no processo. A Secretaria Estadual de Educação é reticente quanto à utilização de professores do quadro efetivo e professores em Regime Especial de Direito Administrativo - REDA, tenham suas cargas horárias comprometidas com as oficinas do programa. Para ele, o atraso no início das realizações do programa anualmente deve-se à indefinição quanto ao profissional que ocupará esta função.

Enquanto único profissional envolvido no ProEMI desde sua implementação, afastado recentemente do exercício e atuando apenas como apoio, o Coordenador 1 pode nos dar uma visão ampla do processo. Segundo ele, no ano de 2010, ano de início do ProEMI no EOB, outro programa atuou como fonte de apoio e recurso para a operacionalização: o Mais

⁵³Regime Especial de Direito Administrativo – REDA, permite a realização de provas e títulos para contratação temporária de profissionais, é regulado pelo Decreto nº 11.571 de Junho de 2009.

⁵⁴O Marco Carneiro foi diretor da escola durante o período de janeiro de 2009 a outubro de 2012, em que veio a falecer. No blog *Páginas do Educandário*, Marco é colocado como o sujeito de atitudes singulares e que conseguiu imprimir a gestão democrática e participativa na escola, incentivando o envolvimento de todos os profissionais nos processos de construção do conhecimento. Para mais informações:

<http://paginasdoeducandario.blogspot.com.br/p/o-marco.html>

Educação. Neste período, este último possibilitou uma abordagem bastante ampla dos macrocampos. As oficinas ministradas neste ano foram: Artes, Capoeira, Dança, informação e Comunicação, Saúde e Nutrição e Teatro. Os macrocampos abordados compreenderiam respectivamente, Cultura corporal (Capoeira, Dança), leitura e letramento (informação e Comunicação), Iniciação científica e experimentação/ciência da natureza (saúde e nutrição); Linguagens artísticas (teatro, artes).

Neste período de implementação do projeto, o aumento da oferta foi progressivo. Experimentalmente ofertou-se 100 vagas em 2010, enquanto em 2011 já atingiu um público de 410 estudantes matriculados. As oficinas eram realizadas aos sábados e somente no período matutino, o que possibilitava uma participação mais abrangente dos estudantes. As informações disponíveis nos arquivos da escola disponibilizados, foram até o presente momento, as deste ano (2010), cujo encarregado era o professor Coordenador 1. Para ele, nos anos seguintes, as trocas de coordenadores e o falecimento do então diretor, desarticulou o Programa e as informações referentes à organização e memória de arquivo são praticamente inexistentes.

Contudo, neste ano, o acesso ao material foi irrestrito. Temos o Documento Orientador do MEC (2009), a frequência dos professores e monitores, a relação das oficinas, uma tabela dos estudantes inscritos; as ementas de cada oficina, cuja abordagem trata da oficina em si, do plano de ação em seu desenvolvimento e das perspectivas de articulação com o currículo formal e com o Mais Educação; as sequências didáticas; os relatos das impressões dos professores durante o percurso de realização das oficinas. Temos ainda, o relatório dos estudantes inscritos; os projetos de visita técnica, seguida dos arquivos referentes às visitas.

No ano de implementação, quanto ao diagnóstico para a produção do PRC, o Coordenador 1 afirma que a equipe gestora e coordenadora envolvida no Programa levantou o diagnóstico. A escolha dos macrocampos teve uma ênfase na criação e recepção artística-corporal, uma característica ressaltada do falecido diretor Marco Carneiro.

As oficinas neste ano de 2015 seguem um viés muito distinto do inicial, o que nos remete à afirmação de Goodson (2013) de que as mudanças educacionais contemporâneas têm trazido à tona a importância do sujeito. Nessa perspectiva, a mudança educacional deve partir

da consonância entre as questões externas, internas e pessoais. Esta última deve se constituir como prioridade na análise, visto que quando não há equilíbrio entre essas esferas, ocorre o que se tem observado no EOB, as mudanças se sucedem e a cada ano, há uma nova mudança, na forma de gerenciar, ressignificar e recontextualizar as políticas educacionais. Como Goodson (2013) bem afirma,

Já não é sensato restringir o trabalho sobre mudança educacional a modelos internalizados ou até mesmo exteriorizados de mudança educacional. O fracasso permanente de ambos esses modelos sempre foi o grau de sua desconexão com os projetos pessoais dos indivíduos. Em tempos pós-modernos, com a relevância de projetos de identidade individual, esse problema constante está muito pior. Quando os professores desconectam seus projetos de identidade, seus “corações e mentes” da escola é pouco provável que a mudança venha a ter sucesso (GOODSON, 2013, p. 52).

A falta de um projeto de mudança é bastante perceptível no ambiente escolar o que se deve acima de tudo à falta de incentivo e gerenciamento da Secretaria Estadual de Educação quanto à qualificação dos profissionais responsáveis pela oficina e treinamento de um docente em exercício de dedicação exclusiva para articular as ações do programa. O professor efetivo poderia *a priori* inserir-se num projeto de mudança amplo, dedicando-se exclusivamente à escola, enquanto o contratado estagiário ou PST e pela insegurança e muitas vezes falta de formação não possui vínculo de permanência tornando seu engajamento quase impossível. O que produz um círculo vicioso de falta de investimento e compromisso na formação do professor e na educação em geral.

A realização das atividades do programa por meio de oficinas deve-se ainda, segundo nosso entrevistado, à sua flexibilidade e adaptação ao contexto local, cujo elemento mais preponderante encontra-se na falta de formação dos profissionais envolvidos na realização das oficinas. O governo do Estado da Bahia, não cumpre nenhum dos indicativos propostos no Documento Orientador no que se refere à formação do professor e ao estímulo à dedicação integral. Além disso, para ele, a não disponibilização dos documentos reelaborados pela Secretaria, como as portarias e as conferências de formação deve-se ao fato de que a equipe estadual encarregada pelo ProEMI, não possui capacitação e desconhece explicitamente os objetivos e as propostas. Recentemente foi disponibilizado como já referido

em secção anterior um documento síntese do programa no âmbito da Secretaria de Educação da Bahia. Quanto à viabilidade do Programa, o professor é pessimista; o considera inviável e ainda, considera que as mudanças no ambiente escolar, embora significativas, não encontram ressonância no cotidiano dos sujeitos.

A coordenadora atual do programa, doravante designada professora-articuladora, é Pedagoga, Licenciada em História, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Psicopedagogia e Educação Especial. Afirma que a escola foi convidada a participar do Programa por meio da Diretoria Regional de Ensino – Direc - 12, Serrinha - Bahia. Cada núcleo poderia indicar uma escola, contudo, houve exceções, dentre elas a Direc de Serrinha e a de Eunápolis, indicando cada uma duas escolas. Após a seleção das escolas piloto foi oferecido aos dirigentes e coordenadores do ProEMI dois cursos de formação para o programa, um em Salvador e outro na escola SESC do Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro. Ao todo participaram deste processo de formação 22 escolas da Bahia. Ao retornar dos cursos de formação procedeu-se logo de imediato a produção do diagnóstico para implantação do ProEMI.

Segundo a Professora-articuladora, o diagnóstico das necessidades da escola levou em conta o Documento Orientador. O formato escolhido foi o de oficina por se tratar de um modelo pedagógico dinâmico e flexível e facilitar a adequação dos espaços físicos. Em suas palavras:

O formato escolhido pela escola foi oficinas; devido a melhor forma de adequar o espaço físico e horários e por se tratar de uma das práticas pedagógicas mais dinâmicas e flexíveis, como também possíveis de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes por meio de ações e atividades propostas estabelecidas pelo programa (PA, 2015).

Desse modo, a proposta do formato oficina, embora traga atualmente um engessamento das ações do Programa, surgiu como a melhor opção durante o período de implementação. A avaliação integrada, outra mudança inserida neste cenário, foi criada pelo então diretor Marco Carneiro e serviu como meio de incentivar a participação dos estudantes no Enem, constituindo-se como um instrumento potencializador do programa. Nesta acepção a Professora-articuladora ressalta que “Como a participação dos estudantes no ENEM é uma condição básica estabelecida no documento base para a construção do PRC; a avaliação integrada foi mais um instrumento potencializador do projeto” (PA, 2015).

Corroborando a perspectiva referenciada pelo Coordenador 1, a docente ressalta que “não houve formação específica para os professores encarregados das oficinas e não há estímulo quanto à dedicação em tempo integral à escola” (PA, 2015). Fato que demonstra a ausência de políticas de formação continuada de professores no âmbito do ProEMI no caso estudado.

Uma das dificuldades experienciadas pela Professora-articuladora, quanto aos desafios enfrentados no percurso consiste na falta de espaço e infraestrutura escolar. Para ela:

Com a inadequação do espaço físico da escola todas as salas de auditório/laboratório de informática e de leitura precisam ser distribuídas/divididas entre os professores do currículo normal e muitas vezes geram aborrecimentos/incompreensões por parte de alguns colegas (PA, 2015).

Desse modo, é perceptível que a ausência de um espaço físico adequado acaba por fazer com que as oficinas do ProEMI ocupem muitos espaços comuns da escola o que acabou gerando alguns aborrecimentos. Tem-se implícito na cultura da escola, uma certa desimportância do Programa por se constituir, como veremos mais adiante, de atividades que alguns docentes consideram recreativas. À vista disso, a Professora-articuladora observa que, por trás do programa existe um compromisso de educação integral que não é executado, seja pela ausência de espaço físico adequado, seja pela falta de profissionais qualificados por área/macrocampo, além da exiguidade de apoio técnico e financeiro, o que se constitui como um abismo que separa o proposto e o realizável. Observemos: “A promessa de educação integral que não é cumprida, que está longe de ser concretizada, falta estrutura física, profissionais de excelência em cada área/macrocamos, falta de apoio técnico e financeiro deixam a desejar” (PA, 2015).

A solução na perspectiva da PA embasa-se na reestruturação de todo o espaço físico da unidade escolar, seguida de formação específica e continuada para os professores, reconstrução do PRC e inserção da comunidade escolar num amplo projeto de educação integral. Ou seja, “O projeto para contemplar todas as suas propostas, teria que reestruturar toda a unidade escolar, desde o espaço físico, à formação específica para os professores, construção do PRC e (seria) interessante que toda escola participasse como Educação Integral.” (PA, 2015).

Dessa forma, o programa é viável, mas deve proporcionar uma reforma geral da infraestrutura escolar, fazendo com que as mudanças sejam efetivas e sobrepujem a perspectiva pedagógica.

O professor que na época de implementação do programa atuou como gestor é Biólogo, Especialista em Trabalho Docente e Ensino de Biologia e ocupou a condição de Vice-diretor no turno matutino. Segundo o Gestor, a escola recentemente havia se inserido no princípio de gestão democrática, através de eleição com toda a comunidade escolar. Em suas palavras:

A unidade escolar dispunha de uma chapa eleita que tem o professor Marco Antonio Santana Carneiro (falecido) como diretor e os professores Marcelo Farias Ribeiro de Souza e Oniram Soares do Nascimento como vice-diretores, eleitos como chapa 1 que teve como lema: por uma escola inclusiva, participativa e democrática. Projetos historicamente desenvolvidos, como o projeto vivendo, projeto EOB em Mucugê, ressignificação da dependência, feiras culturais como “Brasil 500 anos” e um espaço físico “privilegiado” se comparado às demais escolas da Direc-12 (GESTOR, 2016).

Através do relato é possível inferir que a adoção de medidas democráticas de gestão escolar, através do lema: “Por uma escola inclusiva, participativa e democrática”, trouxe as bases e alicerces das ações da equipe gestora desta instituição que por meio dos projetos: EOB em Mucugê, Ressignificação da dependência e as Feiras culturais⁵⁵, consolidou a escola como referência na localidade, cujo espaço físico já é privilegiado, sendo a maior da região. O vice-diretor do turno matutino reitera que a escolha partiu do reconhecimento de instituições escolares que possuíssem uma infraestrutura básica e projetos políticos pedagógicos voltados para aprendizagens significativas. Nesta nuance, segundo o gestor, a escola teve as cotas reprovadas no PDDE e os recursos provenientes do ProEMI⁵⁶ alimentaram os projetos da escola. Observemos:

⁵⁵O projeto EOB em Mucugê ainda ocorre, mas direcionado apenas aos estudantes ligados ao ProEMI, a Ressignificação da dependência permite a progressão parcial de estudantes e a Feira citada em seção anterior constitui-se como um grande evento da escola para divulgação dos processos educativos realizados na escola de forma interdisciplinar.

⁵⁶A resolução nº31 de 22 de julho de 2013, regula os recursos financeiros destinados ao ProEMI. Segundo o documento, as escolas são divididas em nove grupos de acordo com o número de estudantes atendidos pelo programa, de acordo com a jornada diária de cinco ou sete horas, esta última característica das escolas de tempo integral. Os números dos recursos variam e chegam até 140 mil anuais para escolas com mais de 1401 estudantes. A referida escola recebeu no ano de 2010, 180 mil e 120 mil no ano de 2012, até o momento da

A escolha foi sensível, pois possibilitou investimentos e ações na escola que já sentia pela não aprovação do último PDDE que nos privou de recursos para alimentar ações e projetos na unidade. De certo, o porte da escola e as atuações marcantes da equipe gestora nas reuniões e encontros na DIREC-12, bem como o relatório diagnóstico encaminhado quando da posse dos novos dirigentes (eleitos) assim como o enfrentamento quanto ao cumprimento da jornada de trabalho por professores e funcionários, assim como a instituição do direito a voz e a vez do aluno junto a Direção, tenham sido decisivos à escolha do Educandário Oliveira Brito, como representante da DIREC-12 no PROEMI. (GESTOR/ 2016)

Muitos desafios nesse período foram enfrentados pela gestão. É possível perceber que as atuações da equipe gestora, conforme ressalta o depoente, sempre estiveram aquém da atuação de outras instituições, dado o enfrentamento de problemas estruturais da cultura escolar, tais como o cumprimento da jornada de trabalho de professores e funcionários. Assim, nesse cenário de intensas mudanças o convite para adesão ao ProEMI foi feito em novembro de 2009 e o desafio prontamente aceito.

No que se refere ao diagnóstico das necessidades da escola para construção e reconstrução do PRC, o gestor corrobora a assertiva de que a versão do Documento Orientador de 2009 indicava um Plano de Ação Pedagógico. Como já citado em seção anterior, a primeira versão do documento foi redimensionada graças à aprovação das Novas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, apontando os caminhos para superação da fragmentação do currículo e a devida flexibilização. Enquanto que o primeiro Documento Orientador (2009) estabelecia o foco na formação integral e educação integral a partir de atividades diversificadas, a necessidade de construção de um PRC está presente apenas nas versões mais recentes do MEC (2014). Nesse contexto de implementação, o prazo estipulado para a emissão do documento – Plano de Ação – foi de quinze dias, o que fez com que a produção do plano partisse da equipe diretiva, do colegiado e dos professores, os quais por áreas de conhecimento produziram o documento necessário para a adesão ao programa. A Secretaria de Educação da Bahia atuou na formação de um gestor e um professor-articulador do programa e na prestação de esclarecimentos para a produção do Plano de Ação. Em suas palavras:

pesquisa não tinha havido repasse dos recursos referentes aos anos de 2013 e 2014. Para mais informações consultar: <<http://www.fn-de.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4716-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-31.-de-22-de-julho-de-2013>>

À época do PAP (Plano de Ação Pedagógico), não havia o PRC. Por força do prazo que variava entre uma semana e 15 dias, articulamos junto a um grupo de professores por área do conhecimento, colegiado escolar e em assembleia com professores a construção e implantação do PAP (Plano de Ação Pedagógica). Feita a adesão ao PROEMI via SEC- Coordenação de Ensino Médio, à época [...] é organizado um encontro para esclarecimentos e formação para a construção do PAP (Plano de Ação Pedagógica), e cada escola pode indicar um membro da Equipe Gestora mais um professor a ser o Coordenador Escolar do Programa (GESTOR, 2016).

Nesse sentido, no que se refere à escolha dos macrocampos, o Gestor afirma que partiu dos professores e das indicações da SEC. A avaliação integrada surgiu neste contexto de orientação para as ações a serem desenvolvidas no programa. Conforme ressalta o vice-diretor, no encontro realizado no Rio de Janeiro e em Salvador os técnicos do MEC e da SEC-BA referenciaram a necessidade de se instituir dentro das especificidades locais uma avaliação integrada e preparatória para o ENEM. A ação foi somente implementada em 2012.

A escolha do formato oficina partiu como indicação da SEC, visto que este formato é visto como flexível aos espaços e ações pedagógicas, ou seja, “Fácil operacionalização dentro dos espaços e tempos educativos que dispúnhamos à época, assim como sugeria e indicava a SEC/BA, também” (GESTOR, 2016). O vice-diretor ainda afirma que as ações de formação de professores pensadas no período em que atuou como gestor não se voltaram especificamente para a formação de professores encarregados pelas oficinas do ProEMI, restringindo-se a esclarecimentos sobre o funcionamento do programa.

Questionado sobre as mudanças do ambiente escolar, o gestor as considera significativas. Afirma que:

Não podemos deixar de afirmar as conquistas quanto à qualidade da formação oferecida com recursos garantidos para aquisição de material. Ressalto ainda as contribuições quanto à aquisição de acervo bibliográfico, implantação do laboratório de ciências da natureza, sala de leitura, alimentação escolar diferenciada (GESTOR, 2016).

Continuando, reitera a necessidade de que de fato esse programa pudesse abarcar todos os estudantes na perspectiva da educação integral, “O que foge à perspectiva inicial são as adequações de tempos e espaços educativos para que todos os estudantes sejam integrados dentro da perspectiva da educação integral e integrada.” (GESTOR, 2016). Em síntese, pode-se depreender que as inovações inseridas na escola por meio do programa foram importantes

por prover o contexto escolar, em primeiro lugar, de recursos para aquisição de material, de acervo bibliográfico, implantação do laboratório de Ciências da natureza, sala de leitura e alimentação escolar diferenciada. Em segundo lugar, através do oferecimento de atividades diversificadas, o que dinamiza o processo educacional.

Destarte, a ausência de amplitude do programa reduz o alcance e não permite o oferecimento de uma educação em tempo integral. Nesse sentido, a implementação de políticas públicas deve ser seguida de reconstrução da infraestrutura da escola e adequação de tempos e espaços para que a mudança escolar de fato se efetive.

5.1. O ProEMI: RETRATOS DOCENTES

Nos estudos de caso etnográfico, conforme ressalta Eugenio (2009, p. 63) “o pesquisador deve preocupar-se em compreender/apreender a realidade na perspectiva dos sujeitos estudados”, trazendo à luz a clareza no tratamento dos dados e na obtenção das conclusões. Após a transcrição e interpretação e análise dos dados chegou-se ao agrupamento dos seguintes temas: mudanças no cotidiano escolar a partir do programa; posição quanto à viabilidade e formação de professores encarregados pelas oficinas. Desse modo, optou-se pela delimitação dos temas por oficina, dada a particularidade de cada uma e o intercâmbio das informações obtidas com os registros do diário de campo.

5.1.1 Iniciação Científica e Pesquisa em Ciências da Natureza e Redação Científica

A primeira oficina observada e a primeira entrevista foi a da oficina de Iniciação Científica e Pesquisa em Ciências da Natureza e Redação Científica – ICPCN/ RC. Durante o período de observações pude perceber comportamentos, atitudes e as ressignificações do programa pela professora e pelos estudantes. Após a apresentação da pesquisa, seguida da entrega dos termos de consentimento, fui apresentada à turma. Uma turma mista composta de nove estudantes do 1º, 2º e 3º anos. Trazia implícita a representação de um modelo pedagógico de oficina. Em seu sentido original constitui-se como “um lugar, onde se elabora, fabrica algo” (AURÉLIO, 2000), proveniente do latim *officium*, designa um trabalho, uma

ocupação, uma função. Enquanto modelo pedagógico, a oficina se estabelece como um espaço de construção de conhecimento teórico e prático, este último privilegiado. Para Vieira e Volquind (2002, p. 11),

Pode-se afirmar que se trata de uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente. Salienta-se que a oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializada, garantir a unidade entre teoria e prática.

Dessa forma, as oficinas pedagógicas imprimem uma concepção de práxis, de reflexão – ação – reflexão sobre a ação e podem, segundo Paviani e Fontana (2009, p. 78) abarcar duas finalidades: a primeira concerne na “articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz”; a segunda compreende a “vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes”.

À vista disso, de forma implícita foi perceptível que a professora encarregada trabalhava a oficina nas acepções acima citadas. Vivenciamos desde o primeiro momento uma reflexão, construção de saberes, seguida de aprendizagens práticas, ressignificadas pelos estudantes na produção de um diário. Na oficina, todos os estudantes mantem um diário de bordo, em que expressam seus saberes e registram os relatórios de todas as ações realizadas. Na primeira semana, refletimos sobre eletrostática para em seguida compormos a produção de um condutor de eletricidade caseiro. Experiência singular em que pude juntamente com os estudantes aprender de forma partilhada e conjunta.

Na segunda semana, a partir o filme *Idiocracia*⁵⁷, operou-se uma discussão sobre o problema do lixo, seguida da proposta de produção de projetos de pesquisa para a feira de ciências da Bahia. No último momento, houve a aplicação dos questionários e conjuntamente com a professora ministrante pude auxiliar os estudantes na construção dos projetos de pesquisa já referenciados em seção anterior. Neste encontro, trabalharam-se os temas, os

⁵⁷O título original do filme *Idiocracia* é “*The United States of Uhh -America in 3001*”, na tradução: “Os Estados Unidos da América em 3001” é um filme de humor negro que trata sobre o processo de “idiotização” da população. O lixo tornou-se um problema endêmico e este foi o foco de discussão selecionado pela professora para problematização do filme.

objetivos, métodos e um roteiro para as próximas etapas da construção do projeto, como as visitas de campo e escolha dos instrumentos de pesquisa.

A professora de ICPCN é uma das três docentes do quadro efetivo da escola que atuam no ProEMI. Transferida recentemente graças à sua convocação em outro concurso, é formada em Ciências Biológicas, Especialista em Botânica e Mestre em Ciências Ambientais. A oficina foi-lhe oferecida, dado sua experiência em pesquisa. Questionada sobre o acesso ao Plano de Redesenho do currículo da escola, a docente afirma que não o recebeu; apenas o Documento Orientador (2014) foi-lhe encaminhado, as propostas de realização dos anos anteriores lhe foram apresentadas pela atual coordenação. Houve a proposta de produção da ementa da oficina referida e a explicitação de que nos anos anteriores as oficinas de música, dança denominadas pelo corpo docente e diretivo de recreativas foram retiradas. A proposta é de que as oficinas não deveriam oferecer essas atividades, mas atuarem como um reforço de conteúdos e melhoramento na produção de texto, leitura e pesquisa. Em suas palavras, temos:

Me mandaram o projeto do programa mesmo, da União, que é o documento orientador e que a gente fez as ementas, mas que eles deram justamente pra gente formular a ementa da nossa oficina. Aí no início teve reunião com nós da oficina, pra mostrar mais ou menos como ocorreram as outras oficinas, anteriormente. Anteriormente, tinha oficina de música e de dança; eles não queriam mais esse formato, porque não queria oficina só por meio de recreação, que os alunos tinham muito essa ideia, oficina que vai no horário oposto, mais sobre essa parte de brincar e não sei o quê. E queria usar a oficina pra dar um conteúdo a mais pros alunos, orientar eles a melhorar a produção, produção de texto, produção de pesquisa. Se for observar, as oficinas hoje estão mais voltadas pra isso. Algum aluno até pergunta, “ah, não tem mais oficina de teatro”. Seria interessante também, mas não só (ICPCN/RD, 2015).

Assim, foram abertas as inscrições no mês de março para as oficinas do ProEMI e na de ICPCN/RD inscreveram-se 30 estudantes nos turnos vespertino e noturno e apenas 20 no turno matutino. Para ela a demanda quanto ao matutino é menor porque atende aos estudantes do turno noturno. No decorrer das atividades, a permanência desses estudantes se restringe a 18 alunos em todos os turnos, computando especificamente: 2 estudantes do noturno no turno matutino, 10 estudantes do matutino que frequentam a oficina no turno vespertino e 6 do turno vespertino que frequentam o noturno.

Para a professora de ICPCN e Redação Científica, o formato das oficinas permite o acesso e permanência. A fórmula que falta consiste no desinteresse dos jovens. Segundo sua

narrativa, dos 30 estudantes inscritos menos de 50% a frequentaram desde a abertura. Portanto, a escassez de permanência não consiste em evasão, visto que no universo de 90 inscritos apenas os que atualmente frequentam a oficina participaram desde o início das atividades. Observemos suas ponderações: “Praticamente não houve evasão. Os que estão do início, estão agora. [...] mas evasão mesmo não tem, porque os que estão frequentando, que vieram, estão até hoje.” (ICPCN/RD, 2015).

Houve, neste ínterim, o questionamento acerca da postura da coordenação, se ela foi em algum momento buscar esses alunos ausentes. A resposta foi negativa. Também não houve reabertura de inscrições. Segundo a professora da oficina foi sugerido por outro professor que as inscrições fossem reabertas, o que foi considerado inviável para ela, devido ao andamento já avançado das atividades realizadas nas oficinas. A professora ressalta suas opiniões sobre o formato da oficina, afirmando que: “acho que tinha que ser até mais rígida a oficina, valer nota, e quem começou, começou, porque senão vai ficar uma brincadeira assim” (ICPCN/RD, 2015). Em síntese, para ela, a oficina tem que ser mais “rígida”, deveria valer nota, porque na sua perspectiva as oficinas parecem um lugar de brincadeira e descontração; não possuem conexão com o currículo formal e com as outras atividades realizadas na escola.

Nesse sentido, as mudanças operadas na escola através do programa são tímidas visto que falta conexão com as demais atividades realizadas na instituição, o que se constitui como um desafio para os docentes incumbidos do ProEMI. Quanto à viabilidade do programa, o caráter científico e de pesquisa tomado pela articulação recente do programa propicia mais rendimento em todas as esferas da construção do conhecimento. Para a professora a articulação do programa deve aproximar-se também dos projetos estruturantes do Estado. Por fim, a docente não se recente de formação, dada sua qualificação já citada para a área de pesquisa, mas entende a importância tanto dos planejamentos que devem ser em conjunto quanto da necessidade de oferecimento de formação continuada para os docentes que não possuem qualificação na área da oficina ministrada.

5.1.2 Escola jovem e pesquisa em ciências humanas

A recepção da turma e da professora responsável pela oficina foi bastante acolhedora. Após a apresentação da proposta desta pesquisa, pude dialogar com os estudantes; alguns expressaram a satisfação de ser líder de sala, de fazer parte da oficina, referida muitas vezes como uma família. A satisfação, expressa na ciência de que são ouvidos e na consciência crítica impressa nas discussões da oficina trouxe contribuições significativas para a reflexão da pertinência e importância que o programa tem, de proporcionar uma formação mais participativa, de modo a incentivar o protagonismo juvenil.

No primeiro encontro trabalhou-se o texto: “Uma coisa é ser livre, outra é saber viver” de Cirilo Meloso Moraes, aliado à música “Branda Liberdade” de Maneva, cujos temas incitam a discussão sobre liberdade. Em seguida, na semana seguinte na mesma perspectiva trabalhou-se o filme, “Os agentes do destino”. Por fim, ao fechar a discussão, o texto “A mentirosa liberdade” de Lya Luft e o poema “Sobre a atitude crítica” de Bertol Brecht fundamentaram o debate. Durante esses momentos, foi perceptível que a abordagem da oficina propiciava momentos de protagonismo e reflexão. Cada dia, um dos estudantes se habilitava para abrir e fechar a oficina, trazendo vídeos, músicas, textos, no intuito de que todos pudessem se aproximar, vivenciando uma formação partilhada.

A professora encarregada pela oficina de Iniciação Científica e Pesquisa em Ciências Humanas e Escola Jovem (EJ) é graduanda em Letras Vernáculas e ministra a oficina desde 2014, período de sua criação. Trabalha através de regime de contratação - PST. Segundo a mesma, o objetivo da EJ (3 horas eletivas) consiste na busca dos representantes de classe e no início da oficina, contava apenas com 10 estudantes e graças a um processo de sensibilização feito conjuntamente com a gestão conta-se atualmente com a frequência entre 26 a 30 alunos, dos turnos matutino e vespertino. Os alunos do noturno ficaram à parte deste processo, visto que a oficina acontecia no período noturno e coincidia com as suas aulas regulares. Acerca disso, afirma:

No (Conselho de Classe) que são atividades que os líderes desenvolvem em sala, eles atuam, eles têm os representantes de classe do turno noturno. A única questão é que eles não participam dessa formação, da oficina que

acontece toda terça-feira. Mas, mesmo assim, a gente tinha pensado uma solução alternativa, de pelo menos encontros mensais. Mas o problema é que a maioria não tem disponibilidade por trabalhar o dia inteiro. Então, fica sempre assim, a disponibilidade caso haja alguma dúvida, eu até cheguei a convidar alguns alunos, caso eles tenham essa possibilidade de aparecerem. Até o momento só um aluno apareceu aqui, mas foi por engano. (ICPCH / EJ, 2015).

Por outro lado, o objetivo da Iniciação científica e pesquisa em ciências humanas (duas horas obrigatórias) volta-se para a discussão de temas contemporâneos que envolvem a posição política sobre determinados temas sociais, como a maioridade penal, cidadania, política, democracia, liberdade.

Segundo a professora da EJ, a oficina surge graças à iniciativa do corpo diretivo da escola, cujo motivo deu-se pela percepção da necessidade de aproximar-se dos estudantes: tornando-se mais fácil dialogar com 30 do que com 1.800 estudantes. O processo democrático para a gestão da escola, conforme ressalta a entrevistada passa pelo diálogo e divulgação do processo educativo e pela imprescindibilidade de reativação do grêmio escolar, sendo este o principal objetivo da oficina. Nesta acepção afirma:

A nossa oficina, o propósito é esse. Por conta de alguns problemas, que a maioria dos alunos era do terceiro ano, na oficina do ano passado e acabaram saindo, eu estou tendo que fazer todo o mesmo projeto, o mesmo processo com eles, e o resultado final da oficina é a reativação do grêmio estudantil. (ICPCH / EJ, 2015).

Para a professora, as oficinas garantem o acesso e permanência por acontecerem em turnos opostos. Quanto à acessibilidade à proposta do ProEMI, a docente afirma que tem conhecimento de que o mesmo é um programa que busca a reestruturação do currículo escolar, de ampliação do tempo na escola, na busca de uma formação integral. No entanto, ratifica que seus conhecimentos são oriundos de pesquisas autônomas e de diálogos desenvolvidos com os colegas, “tudo o que eu sei é resultado de algumas pesquisas que eu desenvolvi, e também por algumas conversas com alguns colegas” (ICPCH / EJ, 2015). Para ela a formação continuada para o trabalho e operacionalização das oficinas é imprescindível, contudo, não houve nenhum encontro de formação e planejamento. Os procedimentos de organização das oficinas seguem o roteiro descrito pela entrevistada, a seguir:

A gente tem o compromisso de, no início do ano quando a gente fica alocado para cada oficina específica, nós recebemos os formulários que teremos que

preencher. Então nós realizamos o plano de aula, que deve ser enviado para o e-mail da direção, para que seja fiscalizado pelo vice do turno ou pela coordenadora do projeto, do programa, e a gente faz o plano, a gente faz a solicitação de alguns materiais, caso sejam necessários para operacionalização da oficina, e alguns anos atrás a gente até tinha modelos de relatório, que era feito mensalmente sobre as experiências durante aquele período. Mas durante esse ano só nos é cobrado o planejamento mesmo. A ementa que a gente enviou e o planejamento semanal (ICPCH / EJ, 2015).

Sobre os desafios encontrados, a professora ressalta a pertinência e o impacto percebidos na formação dos líderes de sala durante a oficina escola jovem. O protagonismo juvenil na escola, as orientações quanto a uma formação cidadã têm gerado impactos em suas vidas e no cotidiano escolar. Os líderes participam dos conselhos de classe bimestrais, expressando os anseios e dificuldades de suas turmas, propondo também alternativas para resolução.

Durante a observação das oficinas, tornou-se perceptível o vínculo afetivo criado entre os participantes que perpassa as relações preponderantes na cultura escolar, inclusive sobre o reconhecimento dos estudantes quanto à relevância de participação na oficina e como incidiu na sua formação crítica e reflexiva. A professora ao ser questionada acerca deste vínculo, esclarece que o grupo costuma auto intitular-se como uma família. O “ser e estar juntos” tem sido priorizado, assim como formas dinâmicas e flexíveis de elaboração e participação nas oficinas. A abertura e o encerramento da oficina são delegados aos participantes; assim, todos podem se conhecer melhor. Uma das facetas que a professora proporcionou foi um momento de fala, em que os estudantes têm a oportunidade de apresentar suas frustrações e conquistas no contexto da escola, o que interfere em sua formação como sujeito humano: para ela: “não dá para a gente trabalhar com a identidade do jovem e representação estudantil, sem levar em consideração quem eles são, como eles estão naquele momento.” (ICPCH / EJ, 2015).

A mudança escolar proporcionada pelo programa nessa acepção transformou as relações no ambiente escolar possibilitando um diálogo entre os estudantes, professores e equipe gestora por meio da participação de todos nos conselhos de classe bimestrais. A produção do plano de ação dos líderes de sala propicia a busca de alternativas para sanar os problemas enfrentados no cotidiano da escola. Quanto à viabilidade no programa a professora da EJ acredita na importância do programa, na medida em que, proporciona um convívio

maior com os próprios colegas e professores além de contribuir significativamente para a construção de saberes diversos e desenvolvimento de atividades múltiplas. Ademais, as ausências encontram-se na formação de professores encarregados das oficinas.

5.1.3 Redação jornalística e jornal escolar

Ao adentrar no espaço em que ocorre a oficina Jornal Escolar, na maioria das vezes na sala de informática, após a apresentação da pesquisa fui conduzida à tradução da mesma aos estudantes integrantes do jornal, comprometendo-me a oferecer um retorno à comunidade, preocupação não tão explícita na maioria das pesquisas a nível *stricto sensu*. No primeiro momento, a professora incitou uma discussão sobre a importância da pesquisa e do comprometimento jornalístico a partir de um vídeo, seguido de uma discussão textual. No encontro seguinte as posturas críticas e participativas vieram à tona a partir de uma discussão em torno de um vídeo do vocalista do Detonaltas. O mote envolve a mídia política – e as posições partidárias direita x esquerda, além de um movimento social de engajamento.

A proposta da professora envolve o ensino com pesquisa⁵⁸ aliado à produção de material audiovisual para a publicação do jornal. Para isso, deveriam ser entrevistados todos os professores encarregados das oficinas. Nas três semanas seguintes, ocorreram a construção do questionário e a realização das entrevistas, seguida de suas devidas transcrições. Ao acompanhar todo o processo, foi perceptível que a abordagem de oficina pedagógica, enquanto saber orientado para a prática é incentivado e efetivamente realizado na oficina. Destarte, a cobertura do jornal a todos os eventos ocorridos na escola, torna a oficina um ambiente plural e bastante significativo para as aprendizagens propostas pelo Documento Orientador:

a partir de processos criativos as atividades deverão envolver vivências em espaços de atuação e interação que ampliem a utilização de métodos, técnicas e dinâmicas, utilizando recursos tecnológicos e compreendendo as novas relações na comunicação, mais democráticas, igualitárias e menos hierarquizadas (BRASIL, 2014, p. 13)

⁵⁸A perspectiva de ensino com pesquisa neste estudo parte da definição de Lampert (2008) de que o ensino com pesquisa favorece a proposição de situações de aprendizagem estimuladoras e desafiadoras, nas quais o professor e estudante são os sujeitos do processo de forma dinâmica, investigadora, criativa com vistas à problematização.

A professora que ministra a oficina de redação jornalística e jornal escolar é contratada pelo regime de trabalho PST. Formada em Letras Vernáculas pela UNEB, Especialista em Educação, Contemporaneidade e Novas Tecnologias, pela Universidade Federal do Vale do São Francisco e Técnica em Multimeios Didáticos pelo IFBA. Encarregada há três anos da oficina Jornal escolar, neste ano houve o intercâmbio dos eixos obrigatórios e optativos.

Ao descrever suas oficinas a professora afirma que as mesmas objetivam aprimorar e trabalhar as potencialidades, competências e habilidades dos estudantes que muitas vezes estão em estado de latência e impossibilitadas de serem desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Os fins de orientação à escrita jornalística constituem a base pedagógica, formada a partir de uma base teórica e prática; a primeira, cujos propósitos abarcam as práticas de leitura, de interpretação e de produção textual, a partir dos gêneros discursivos jornalísticos em intercâmbios com recursos e produtos audiovisuais; a segunda tem como objetivo proporcionar atividades de campo e práticas jornalísticas, tais como: entrevistas, reportagens que culminem na produção do jornal da escola: *Páginas do EOB*, cuja última edição encontra-se em anexo.

Isto posto, a professora afirma que inicialmente, inscreveram-se na oficina 40 estudantes, havendo duas turmas, uma pela manhã e uma à noite. A oficina no turno matutino foi encerrada devido à ausência de estudantes e atualmente 13 estudantes a frequentam no turno noturno. Quanto ao acesso, a professora acredita que este formato tem garantido, a frequência; segundo ela, até o ano de 2013 as oficinas eram realizadas aos sábados e apenas em um turno, o que de certa forma restringia o acesso. Ainda informa que essa restrição dava-se pela falta de transporte escolar e pelo fato de que muitos estudantes trabalham aos sábados, dia em que se realiza a feira da cidade. Em suas palavras:

O quesito acesso, eu acredito que sim. Porque até o ano de 2013, nós tínhamos um formato diferenciado, no que se refere à aplicação das oficinas. Elas eram aplicadas aos sábados, e apenas em um turno. Então, isso de certa forma já restringia o público que participava dela. Por questão de transporte, muitos alunos trabalham aos sábados, e tinha também o fato de ser disponibilizada em apenas um turno. Este ano, nós temos temáticas diversificadas que são trabalhadas nas oficinas, e temos oficinas diárias, diversas, oficinas que são aplicadas de terça à sexta, e em turnos diferentes, nós temos nos 3 turnos. Então, isso, de certa forma, permite ao aluno que, dentro das condições dele, dentro da disponibilidade dele, ele possa optar e

frequentar no dia e horário, e também a temática da oficina que ele deseja (RJ/JE, 2015).

Dessa forma, na perspectiva da responsável pelo jornal, a possibilidade de áreas diversificadas e turnos diversificados oferece mais oportunidade, inclusive para os estudantes trabalhadores. Destarte, no que se refere à permanência, a professora do JE atesta haver alguns fatores que interferem no prosseguimento e frequência da oficina, em especial problemas que se relacionam aos espaços escolares, ou melhor, a falta deles, visto que as oficinas não possuem local específico, e ocupam ora a sala de leitura, ora a de vídeo, ora a de informática, ora a biblioteca ou uma sala de aula vazia. Outro quesito que em seu ponto de vista interfere na realização das oficinas consiste na falta de recursos e suporte que não são suficientes, para citar apenas um exemplo, na sala de informática, de 20 computadores apenas 5 funcionam. Em suas palavras:

Não que a escola precisasse manter um espaço exclusivo para as oficinas, mas que pelo menos no espaço onde elas acontecem, tivesse pelo menos recursos e um espaço adequado para as atividades que são desenvolvidas, que são propostas nas oficinas. Além disso, também há a questão dos recursos, que nós não temos todos os recursos necessários, em quantidade e qualidade necessária para o desenvolvimento de algumas atividades específicas de algumas disciplinas, como é o caso da que ministro, Jornal Escolar. E, além disso, nos falta de certa forma um suporte pra que todas as atividades possam acontecer de maneira efetiva, até mesmo recursos financeiros. Por exemplo, vou citar um evento no caso de oficina do Jornal Escolar, mesmo. Os alunos entram com a expectativa de verem o jornal impresso, e desde o ano passado nós não estamos conseguindo fazer a impressão do jornal, devido não ter recursos financeiros. Então, há uma frustração que parte do aluno. Então, eu acho que há alguns fatores que poderiam ser melhorados, a fim de manter o aluno na oficina. (RJ/JE, 2015)

Segundo a ministrante, seriam necessários para o bom desenvolvimento dos trabalhos no mínimo 10 computadores em pleno funcionamento, com softwares adequados e específicos para determinadas atividades, como a diagramação do jornal, programas específicos para edição de fotos, de filmagens, além de câmera, cartões de memória, baterias, Hds externos, um tripé e uma filmadora, já que a única existente é da escola e muitas vezes não pode ser disponibilizada.

Questionada acerca do programa, a professora ratifica a cultura de que no início do ano letivo há uma reunião com o corpo diretivo e coordenador para discussão da proposta, o

documento disponibilizado é o oferecido pelo MEC (2014). À vista disso, as oficinas Jornal Escolar e Redação Jornalística se inscrevem no macro campo de comunicação, cultura digital e uso de mídias, e para ela contemplam o uso das comunicações graças à utilização de recursos de softwares, a manutenção de uma *fanpage*⁵⁹, grupo de *whatsapp* e o jornal cuja versão digital é disponibilizada na página do jornal. Segundo a professora havia até 2013 duas culminâncias das oficinas, onde os estudantes apresentavam os materiais produzidos para a comunidade escolar, nos anos seguintes houve apenas uma culminância ao final do ano voltada apenas para o público que frequenta as oficinas.

No que concerne à temática de formação de professores, a encarregada do jornal escolar afirma não ter recebido nenhuma formação e incentivo à formação específica. Em suas palavras:

Não. Formação nós não temos nenhuma. Só mesmo a reunião anual que acontece antes do início das oficinas. Nada, nenhum tipo de informação, de curso... até mesmo materiais nós não temos. Assim, a escola se pré-dispõe no caso, se o professor tiver algum livro, algum material que tiver necessidade de utilizar, se pré-dispõe a comprar, mas em termos de algum tipo de aperfeiçoamento, nós não temos. (RJ/JE, 2015).

Como já expostos nas seções anteriores deste capítulo, a temática que envolve a formação de professores constitui-se a única que abarca 100% de negativas, constituindo-se como ausente no âmbito do ProEMI no *locus* analisado. Bernadete Gatti (2010) aponta caminhos para o entendimento das características e problemas da formação de professores no Brasil. Perfazendo um percurso histórico, Gatti localiza que a formação docente no Brasil se inicia nos finais do século XIX com a instituição das escolas normais, superada somente com a constituição da LDB, seguida das diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura, que privilegiaram a formação “com foco em área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (p. 1357).

Nesse sentido, entender a construção sociohistórica da profissão docente se torna primordial para uma progressiva superação dos impasses que constitui os problemas que envolvem a formação de professores, assim como seus saberes e identidades. Para isso, Pimenta (1996) no mesmo horizonte de Gatti (2010) especifica o privilégio nos processos de

⁵⁹ Disponível em: <<https://www.facebook.com/P%C3%A1ginas-do-EOB-384093085045784/?fref=ts>>

formação de professores de uma formação inicial livresca e dissociada das complexidades que envolvem o cotidiano escolar, afirma,

Em relação à formação inicial pesquisas [...] tem demonstrado que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente. No que se refere à formação contínua, a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino (PIMENTA, 1996, p. 73 - 74).

Nessa perspectiva, Pimenta (1996) a partir de suas pesquisas pressupõe a necessidade de construção de uma identidade docente gestada a partir das significações sociais que se atribui à profissão. Deve-se, sobretudo focar nos saberes específicos da docência: a experiência, produzidos no/com/para o cotidiano; o conhecimento, tomado como informação, classificação, análise e contextualização; por fim, os saberes pedagógicos, apontando caminhos para a superação da fragmentação dos saberes conectando-os e ressignificando-os numa pedagogia do saber-fazer-fazendo. Para Farias (2009), essa construção de identidades se faz num processo histórico vinculado à humanização do homem, o que nos remete ao celebre ensaio de Nóvoa (2009). Para ele, a formação de professores deve ser construída dentro da profissão e envolve necessariamente disposições⁶⁰, que se ligam às dimensões pessoais e profissionais, construtos da identidade professoral e se expressam nos conhecimentos, capacidade e atitudes; propõe em síntese que a construção de uma identidade docente perpassa pelo conhecimento, a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. No que se refere ao conhecimento – o trabalho do professor deve voltar-se à “construção de práticas docentes que conduzam o aluno à aprendizagem” (NÓVOA, 2009, p. 12).

Na cultura profissional – é necessária a compreensão da cultura escolar nas dimensões de que “É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos

⁶⁰Nóvoa (2009) adota o termo *disposição* no sentido de transgredir os debates sobre as competências, em sua perspectiva saturado. *Disposição* em sua acepção aborda melhor a liquidez moderna e envolve a conexão entre o pessoal e profissional na formação identitária dos professores.

centrais para o aperfeiçoamento e a inovação” (NÓVOA, 2009, p. 12). O tacto pedagógico – o saber pedagógico envolve o “saber conduzir” à aprendizagem. Perpassa a capacidade de comunicação, a reflexão e autorreflexão sobre si mesmo e sua profissão. Neste viés, “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2009, p. 15)

Por sua vez, o trabalho em equipe – evidencia a importância do trabalho coletivo e colaborativo assim como a intervenção conjunta. E por fim, o compromisso social – deve ser expresso na intervenção e comunicação com público externo. “Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade” (NÓVOA, 2009, p.12).

À vista disso, é fácil perceber que estamos longe de tomar a formação de professores como um projeto partilhado de construção de identidade profissional e de compromisso e mudança na educação. No âmbito do ProEMI, no caso estudado, nota-se que muitos dos docentes não possuem nem formação inicial completa, nem continuada na área de conhecimento requerida pela oficina. No que concerne à cultura profissional, há um sentimento de ausência em todos os professores entrevistados graças à falta de encontros para planejamento e diálogo. Os saberes pedagógicos são perceptíveis nas falas dos mesmos na medida em que é perceptível suas reflexões e autorreflexões sobre suas práticas e formação. O trabalho em equipe infelizmente aconteceu em poucos momentos, não conseguindo se configurar como uma ação de intervenção conjunta na tentativa de sanar os problemas encontrados. Por fim, o compromisso social com a comunicação encontra-se em descompasso, visto que a culminância das oficinas do ProEMI no período da pesquisa foi fechada ao público externo.

Ademais, na falta de cumprimento das metas de formação de professores indicadas no Documento Orientador (2014) entrevem a necessidade de que as mudanças no ambiente escolar ultrapassem as fronteiras das instituições locais e se insiram nos projetos de vida dos sujeitos. Para Goodson (2013) a visão de que toda mudança sempre é benigna é falsa, em sua acepção é necessário que se trate das reformas educacionais nas perspectivas dos sujeitos professores e como elas possuem conexão com suas histórias de vida. As reformas de ordem

burocrática e estratégicas assumem uma função dissociada dos sujeitos e não operam dessa maneira, mudanças significativas em suas trajetórias de vida e formação. Em suas palavras,

Muitas das atuais reformas do ensino, teorias de mudança e desenvolvimento profissional começam com a premissa de que, já que tudo não vai muito bem com as escolas (o que é verdade), reformas e mudanças só podem ajudar a melhorar a situação (o que é falso). Mantém-se também a premissa de que a enunciação clara de objetivos, apoiada por uma bateria de testes, acompanhada por estratégias de prestação de contas e confirmada por uma série de incentivos financeiros e pagamentos por resultados obtidos irá inevitavelmente melhorar os padrões escolares (GOODSON, 2013, p. 108).

Regressando à ótica da professora encarregada pela oficina de Jornal Escolar, a docente, acredita que o maior desafio se encontra em traduzir o programa, na medida em que incita uma experiência de aprendizagem diferenciada, dinâmica, interativa, dialógica, de modo a instigar o protagonismo juvenil. Consequentemente, em sua perspectiva, o programa é viável, e as mudanças no ambiente escolar significativas. Para ela, os avanços consistem numa oferta diversificada em turnos distintos, o estabelecimento neste ano (2015) de um cronograma dos horários e espaços utilizados pelas oficinas, e em especial as mudanças acontecem nos estudantes, em suas palavras:

E, além disso, eu vejo também o avanço dos alunos, não só na minha oficina, mas em todas que são aplicadas, o aluno que inicia e o aluno que conclui a oficina, ele sai outro... Inclusive temos alguns exemplos de alunos que fazem parte de oficinas voltadas para a produção escrita, seja do jornal, seja de e outras, eles reconhecem isso. Inclusive, depois se reportam aos professores, para falar dos resultados que obtiveram no (ENEM) e no vestibular... o avanço que tiveram em relação com a escrita e outras habilidades também, de outras oficinas, que cada oficina tem o objetivo de trabalhar determinadas habilidades e competências, então nós vemos esse avanço desse aluno, e o próprio reconhecimento, a auto avaliação que ele faz em relação a vivências, experiências que ele tem nas oficinas. Então... é um programa que tem, teoricamente, todas as condições para estar modificando um pouco do nosso cenário educacional, mas que ainda precisa de alguns aperfeiçoamentos, para que possa melhorar e se tornar mais efetivo(RJ/JE, 2015).

5.1.4 Leitura e Argumentação e letramento digital crítico

A oficina Leitura e argumentação ocorre na maioria das vezes na sala de leitura. Durante o período de observação estivemos neste ambiente e o foco dado pela docente encarregada girava em torno de dicas e revisão para o ENEM, trabalhou-se a tipologia textual dissertativo-argumentativo, além de dicas para a realização do exame. Pode-se perceber certa carência quanto à perspectiva proposta pela oficina de abarcar letramento digital. O modelo pedagógico da oficina concerne numa abordagem expositiva, seguida de discussão e produção textual.

A professora encarregada da oficina leitura e argumentação é graduada em letras vernáculas pela UNEB e encontra-se envolvida com o ProEMI desde sua implantação em 2010, integrando o quadro dos professores em exercício de REDA. No corrente ano desta pesquisa, as oficinas iniciaram-se em três turnos com uma média de 20 estudantes por turno. Atualmente conta com 6 estudantes no turno noturno, 4 no matutino e 2 no vespertino.

Para a professora, o formato da oficina⁶¹ atende a necessidade dos estudantes, destarte considera que falta objetivo e “querer” dos estudantes em permanecer frequentes e participativos. Para ela, é desestimulante planejar o trabalho e atividades para tão poucos; esse sentimento é recíproco, visto que em sua perspectiva o estudante também se desestimula vendo o desinteresse dos demais colegas. Contudo, ela considera o saldo final positivo. Observemos suas ponderações:

Eu acredito que sim. A gente, no caso, elaboramos, tem toda a proposta voltada para eles. Eu acredito que o formato da oficina atende a necessidade dos alunos, mas eu vejo que é uma questão mesmo de querer. E quando eu começo a observar, "Meu Deus, será que isso é só com a minha oficina?" Mas não, é uma realidade de todas as oficinas, não é aquele número significativo de alunos, é o número mínimo. Quando eu falo significativo, os poucos que estão, tem um significado muito grande para mim. Eu passo uma tarde, uma noite, uma manhã, com 2, 3, 4 alunos, desestimula um pouco... até o próprio aluno mesmo, acho que desestimula ele chegar aqui e encontrar um número pequeno de alunos. Mas quando eu saio daqui eu saio com um resultado positivo (LA, 2015).

⁶¹ Durante a observação pude constatar que a perspectiva de oficina como uma atividade pedagógica voltada para ação-reflexão-ação não é a abordada no percurso, consistindo em aulas expositivas, discussão e produção de texto.

Acerca da proposta do ProEMI, a docente assevera as informações anteriores, de uma reunião conjunta e da disponibilidade do Documento Orientador (BRASIL, 2014), inscrevendo a oficina no macrocampo obrigatório, Leitura e Letramento e o não obrigatório letramento digital-crítico. Corrobora a perspectiva de carência de formação, segundo a docente a busca parte de cada sujeito, não havendo muito incentivo formal. De iniciativa própria, houve o trabalho conjunto de sua oficina com a oficina de Iniciação científica e Pesquisa em Ciências da Natureza e Redação Científica, o que culminou na produção de relatórios e diários de campo.

[...] eu trabalhei um pouco com outros professores também das oficinas... teve um encontro com a professora [...] mesmo, nós trabalhamos umas duas vezes juntas pela manhã... há sim esse encontro.

P: Mas a iniciativa foi pessoal, de vocês.

LA: Pessoal, foi.

P: Não da coordenação...

LA: Não, foi uma questão pessoal. (LA, 2015).

A docente considera como maior desafio a permanência dos alunos. Como não há obrigatoriedade, a evasão é intensa: “E o meu desafio é você manter o aluno na oficina até o final do ano” (LA, 2015). Enfim, o balanço é positivo, especialmente quando se trata da possibilidade de escolha entre os turnos para participação nas oficinas; contudo, considera que há uma necessidade de tornar obrigatória a participação para efetivar a frequência e permanência.

Dessa maneira, se entrevê que as mudanças no ambiente escolar oferecem novas possibilidades de aprendizagens diferenciadas aos estudantes, mas devem ser progressivamente inseridas como componente obrigatório do currículo escolar, fazendo assim que a proposta tenha viabilidade. Quanto à formação de professores, para ela é necessário que haja incentivo do corpo diretivo para o trabalho em equipe, de forma colaborativa e conjunta.

5.1.5 Matemática para o Enem e Tecnologias Aplicadas à Matemática

A oficina matemática para o ENEM e tecnologias aplicadas à matemática não possui espaço físico como as demais, variando entre a sala de leitura e as salas de aulas vazias. A perspectiva da oficina foi a de trabalhar ao longo do ano letivo cada eixo da matriz de referência do ENEM. A proposta do professor encarregado é trabalhar os eixos e após a realização do exame contemplar as tecnologias aplicadas à matemática. Vivenciamos no período de observação uma grande empatia do aluno e o apreço pelas aprendizagens direcionadas nas oficinas, que contemplaram no período de observação a construção de sólidos para conhecimento e identificação dos nomes, exercícios de revisão para o Enem, cujo eixo foi a geometria espacial, uma gincana de jogos para a matemática, culminando com o filme “Quebrando a banca”, trazendo como discussão o tema da matemática financeira.

O professor ministrante da oficina pertence ao quadro efetivo da escola, sendo licenciado em Matemática e Especialista em Educação Matemática, em Psicopedagogia e em Educação à Distância. Atualmente, cursa Mestrado Profissional em Matemática- (Prof-Matemática) pela Universidade Federal de Sergipe - UFS. As oficinas se inscrevem respectivamente: matemática para o Enem no macrocampo obrigatório e tecnologias para a matemática no diversificado.

O docente atuou como supervisor no programa na área de matemática no ano de 2012, sendo este o primeiro ano em que efetivamente ministra oficinas. No período de abertura de inscrições foram matriculados 60 estudantes distribuídos em três turnos, contudo o docente afirma que desde o início, a frequência era de 12 no turno matutino, 10 no vespertino e oito no noturno, reduzindo-se naquele momento à permanência de 6 alunos na terça-feira do turno matutino, 7 alunos na terça-feira do turno vespertino e a da quinta-feira, as 2 alunas que ainda participam vêm na terça-feira pela manhã.

Destarte, ao ser questionado acerca da necessidade de abertura para novas inscrições, o ministrante assenta que foi cogitado um mutirão, mas não foi realizado. Alunos entraram posteriormente, mas não de forma organizada. A frequência tornou-se aberta aos que se interessassem, podendo ser também efetuada a matrícula. No que concerne ao acesso e

permanência, o professor acredita que sim, o acesso é garantido, todavia a permanência não. Em suas palavras:

É um pouco complicado responder. Garantir o acesso, eu acredito que sim, o acesso é garantido. A permanência não, porque nós temos alguns problemas de alunos que não conseguem transporte, alunos que conseguem um trabalho durante esse período e abandonam, alunos que têm outras atividades domésticas ou familiares que também abandonam, além de não ter um caráter obrigatório, uma conversão em nota, que eu acredito ser o principal empecilho para que tenhamos um quantitativo de alunos, realmente, frequentando todas as oficinas (MENEM/TICM, 2015).

Tendo em vista as dificuldades já expostas quanto à permanência, em especial os estudantes da zona rural acabam sendo de certo modo excluídos do processo. Visto que a escola não oferece refeições e eles não podem ir e vir em turnos opostos. Questionado acerca da possibilidade da escolar vir a ser de tempo integral, o professor assevera que existe um pouco de confusão acerca do que seria o ensino integral e a escola em tempo integral. Para ele, o EOB não se enquadra no contexto de escola de tempo integral visto que não há disponibilidade de salas ociosas, enquadrando-se na perspectiva de formação integral dos estudantes. Em suas palavras:

Há um pouco de confusão entre o que seria o ensino integral e a escola em tempo integral. [...] A escola não está dentro desse contexto de escola de tempo integral, mas sim numa cultura voltada para a formação integral do aluno. Nesse sentido, na formação integral, sim, na escola de tempo integral, não. [...] não há disponibilidade de salas ociosas na escola [...] Não há espaço para o refeitório, não há pessoal para o apoio, não há como manter banho do aluno, por exemplo, momento de descanso entre um turno e outro, então a escola não tem essa característica de escola de tempo integral (MENEM/TICM, 2015).

Segundo o encarregado pela oficina de Matemática para o ENEM, a proposta do Documento Orientador (2014) do ProEMI foi enviada para o e-mail dos docentes encarregados pelas oficinas no início do ano letivo; em seguida houve um momento para leitura e discussão do documento. O corpo diretivo escolheu as oficinas e os professores, em suas palavras:

Essa inserção em cada macrocampo específico não foi feita pelo professor, a escola propôs as oficinas, que já estavam inseridas em cada um dos macro campos, e ficou aos professores fazer o acolhimento dessa oficina ou não.

No caso, as 2 oficinas que ministro fazem parte do macro campo (Iniciação Científica) e (Acompanhamento Pedagógico) (MENEM/TICM, 2015).

Corroborando as alegações anteriores, não houve ao longo do ano letivo encontros de formação continuada, para discussão entre os professores e coordenadores; houve sim uma retrospectiva do projeto e apresentação dos instrumentos de sequência didática e de relatório no início do ano letivo; o que não se constitui numa política de formação continuada. Vejamos:

Tivemos apenas um momento inicial de apresentação das oficinas, um retrospecto do projeto dentro da instituição e apresentação dos instrumentos de sequência didática e de relatório, que não seriam cobrados durante todo o período. No entanto, não houve esses encontros de formação, não houve momento para discussão, para debate no grupo todo, com todos os professores (MENEM/TICM, 2015).

O docente, indagado acerca dos desafios, considera como o maior, a manutenção da frequência dos estudantes, que diminui a cada semana. Para ele, o perfil do estudante que frequenta a oficina já é um perfil diferenciado do estudante comum, sendo mais ativo e autônomo. Na sua perspectiva, como a inscrição na oficina é de livre escolha, o estudante já demonstra uma identificação com aquela área, a motivação será neste caso o grande diferencial. Em suas palavras:

Os alunos que fazem parte das oficinas têm um perfil diferenciado, um perfil mais ativo do que os alunos do currículo formal [...] Como a inscrição para a oficina é livre, aquele aluno que fez a inscrição naquela oficina já tem uma identificação com aquela área. Como eu estou com a área de matemática, os alunos que fizeram essa inscrição ou ele já tem uma identificação boa com a matemática, o que facilita o nosso trabalho, ou pode ser que tenhamos uma situação oposta, alunos que têm muita dificuldade em matemática, mas estão interessados em aprender, interessados em superar essas dificuldades (MENEM/TICM, 2015).

Incentivado a fazer um balanço geral das oficinas, o docente afirma que no período de implementação em 2011, o programa tinha uma maior movimentação e era mais atrativo devido as atividades diferenciadas como dança, teatro, capoeira, jiu-jitsu, inseridas no macrocampo de cultura corporal. Para ele, a ausência dos recursos do Mais Educação tornou necessário uma aproximação com atividades mais acadêmicas o que culminou na redução da frequência dos estudantes, embora haja oficinas experimentais como as de biologia.

O professor desse modo, propõe como mudança, uma revisão do formato da oficina. Para ele, 5 horas seguidas com o mesmo professor torna a oficina de certo modo cansativa, uma opção viável de mudança consiste em propor uma oficina obrigatória com um professor e uma optativa com outro, no mesmo macrocampo.

Só a conclusão de que o (Projeto Ensino Médio Inovador) tem diversos formatos em diversas instituições, e que é necessário repensar uma coisa que eu acho que dificulta também, o formato estar há 5 horas seguidas com o mesmo professor. Acredito que essa característica para o ano que vem deveria ser mudada. Se pensar numa obrigatória de um professor e uma optativa de outro professor, acho que dá uma diversificada (MENEM/TICM, 2015).

Para ele, as mudanças oferecidas pelo programa na escola foram muito significativas e transformaram o cotidiano escolar, muitas conquistas obtidas nos projetos estruturantes do Estado, pela escola, devem muito ao programa. O incentivo financeiro auxilia bastante a escola quanto aos recursos de custeio, o que ratifica sua viabilidade.

5.1.6 Literatura e Outras Artes e Escrita Criativa

A oficina de Literatura e Outras Artes é a única que possui uma sala específica. A sala de aula não ocupada tornou-se o laboratório de artes, onde se encontram tanto as produções dos estudantes, quanto o material usado nas oficinas. Ao adentrar neste espaço, após a explanação da pesquisa foi possível experienciar um diálogo que envolveu os estudantes, em que os mesmos expressaram seus anseios, dificuldades e problemas vivenciados no cotidiano escolar. O vínculo afetivo entre os participantes torna a oficina um local de troca de saberes e experiências. No primeiro encontro, os participantes estavam empenhados na organização de uma viagem de campo para a cidade de Mucugê, a busca por patrocínio e a justificativa à comunidade da importância dessas atividades extracurriculares foi o mote principal. Posteriormente, após a contextualização da oficina, o professor apresentou aspectos da Arte Bizantina, produziu-se nesse encontro um mosaico. No último momento, o texto proposto “A língua do P” de Clarice Lispector, direcionou as discussões em torno das representações

femininas. A oficina segue a perspectiva proposta de teorização-reflexão-ação, sendo um espaço para construção e fluência das artes.

O professor encarregado da oficina de Literatura e Outras Artes e Escrita Criativa é contratado em regime de PST. Graduando em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, estando encarregado pela oficina há quatro anos. A primeira, ainda enquanto bolsista, foi a de artes plásticas que se deu em 2010, ano de implementação, continuando até a mudança em 2014 para Literatura e outras artes.

Durante o período de realização da pesquisa, houve 30 alunos inscritos em duas oficinas, realizadas nos turnos matutino e vespertino, sendo que com doze alunos no matutino e 15 no vespertino. Findou-se com 4 e 8 alunos respectivamente, até o fechamento da oficina no turno matutino, devido a problemas de contratação do docente. O professor afirma que: “no meio desse ano, a oficina do matutino precisou fechar [...] porque eu não tinha condições de estar trabalhando em duas oficinas, sem receber” (LOA/EC, 2015).

Quanto ao formato, no que se refere ao acesso e permanência, o ministrante considera que o formato é produtivo em razão do tempo. Ao contrário do docente encarregado das oficinas de matemática, este considera necessário um tempo maior para produção de material artístico. Quanto à permanência, declara que a evasão deu-se devido a fatores diversos, trabalho, indisposição pessoal, falta de afinidade com algumas áreas trabalhadas na oficina, como o desenho e a pintura.

Houve, conforme já anteriormente citado, um encontro de orientação no início do ano letivo. Sua oficina se insere no macrocampo de produção das artes e exploração da escrita criativa. Segundo o mesmo, a junção dos macrocampos obrigatórios e específicos veio da coordenação geral da Secretaria de Educação e a junção das duas oficinas da própria escola dada à sua viabilidade.

A respeito dos desafios encontrados no percurso, o professor declara que no âmbito de sua oficina a formação inicial e continuada tem sido a mais penosa, quanto ao balanço, declara ser muito produtiva a proposta de aumento do tempo de permanência do estudante na escola, assim como uma formação eclética e diferenciada também. Os entraves, em sua perspectiva acontecem no âmbito da administração, seja a nível macro ou micro, neste nível abarcando ausência, falta de estímulo, apoio, engajamento. Observemos:

A ideia do programa de fazer com que o aluno tenha uma permanência maior na escola, essa formação integral. Uma formação diferenciada, é na minha perspectiva muito produtiva. O problema é mesmo de administração. Aí eu não sei até que ponto é só administração da secretaria, dos órgãos superiores ou é principalmente da escola. (LOA/EC, 2015).

A despeito das mudanças inseridas no espaço escolar através do programa em ampliar o tempo e oferecer atividades diferenciadas aos estudantes e da viabilidade do programa, os entraves desembocam também na ausência de projetos que envolvam a formação de professor, remetendo à já citada falta de trabalho em equipe e de compromisso social. Na sua acepção:

Enquanto monitor, professor, a experiência foi muito positiva. Primeiro porque eu conheço o programa, agora de uma forma melhor e segundo pela experiência que eu tive nessas outras disciplinas, com essas outras áreas. Mas há muitas lacunas, eu ainda percebo muitos vazios de formação, inclusive (LOA/EC, 2015).

5.1.7 Rádio escolar e comunicações, culturas digitais e uso de mídias

A oficina Rádio escolar, Comunicações, Culturas Digitais e Uso de Mídias é realizada na maioria das vezes na sala de vídeo. O professor encarregado pela rádio escolar é graduado em Filosofia, tendo recebido os termos de consentimento e sendo-lhe apresentado à pesquisa, sentiu-se desconfortável quanto à realização de entrevista gravada. Dessa maneira, as questões que foram realizadas, aconteceram durante o período de observação e constam como parte integrante do diário de campo.

Segundo o mesmo, a oficina da Rádio Escolar nos anos anteriores visava apenas à operacionalização do funcionamento da rádio, sofrendo modificações este ano. A proposta do docente é de análise de filmes que tragam discussões de cunho interdisciplinar, seguidas de divulgação para toda a comunidade escolar. Um dos diferenciais desta oficina é o comprometimento dos estudantes em operacionalizar o funcionamento da rádio durante os intervalos nos três turnos.

Encarregado, pelo terceiro ano consecutivo, da oficina Rádio Escolar, o professor alega ter havido em média 30 inscrições nos turnos vespertino e noturno. Atualmente 16 alunos frequentam no vespertino e 18 no noturno. Para ele, as inscrições não deveriam ser

abertas, deveriam abarcar um exame de aptidão, ou uma entrevista. Na sua acepção uma seleção abarcaria melhor os objetivos do projeto segundo as habilidades dos estudantes. Corroborando os prismas anteriores acerca de formação docente, o professor ressentia-se de formação continuada na área, visto que a oficina da rádio se enquadra no macrocampo na área de Educomunicação. O mesmo afirma não ter recebido nenhum treinamento quanto ao uso dos equipamentos da rádio, assim como de softwares específicos.

Destarte, é perceptível o sentimento de ausência de programas de formação continuada, visto que o mesmo não recebeu formação para operacionalização dos equipamentos da rádio, passando esta de forma difusa através de ex-integrantes; as mudanças inseridas na escola para o mesmo ainda são tímidas, devido à falta de compromisso e permanência nas oficinas. Desse modo, o programa é viável, mas deve sofrer modificações de modo a torná-lo parte integrante do currículo da escola.

5.1.8 Exploração das Ciências da natureza no ENEM e tecnologias aplicadas ao estudo das ciências da natureza

A oficina de Ciências da Natureza para o Enem é realizada comumente no laboratório de ciências da natureza e seguiu a mesma proposta da oficina “Matemática para o ENEM”. Até a realização do exame, as oficinas foram direcionadas segundo os eixos da matriz de referência do ENEM para a respectiva área. Em seguida, a abordagem das TIC buscou fazer um tratamento de pesquisa em Ciências da Natureza a partir do uso das tecnologias.

Durante as observações, todos os integrantes das oficinas estavam empenhados e direcionados na operacionalização da viagem de campo. O projeto intitulado “Aula de campo em Mucugê–BA”, teve como objetivo conhecer e apreciar as particularidades artísticas e culturais da cidade de Mucugê, cidade histórica de estilo arquitetônico bizantino é rica em produção de artesanato sustentável e educação ambiental, cuja usina de reciclagem e compostagem de lixo é referência em toda a região. Na justificativa o projeto da aula a insere como atividade de culminância das oficinas do ProEMI desenvolvidas na escola em conexões com as áreas de Ciências da Natureza e Linguagens. Contudo, estudantes de todas as oficinas

participaram da atividade que se realizou entre os dias 27 a 29 de novembro de 2015, a oficina Jornal escolar esteve presente e fez a cobertura de todos os momentos.⁶²

O professor do quadro efetivo da escola assumiu a oficina pela primeira vez neste ano. É formado em Ciências com Habilitação em Biologia e Especialista em Trabalho Docente e Ensino de Biologia. Inscreveram-se inicialmente 35 estudantes nos turnos matutino e vespertino e 25 no turno noturno, ao final do processo mantiveram-se 10 estudantes no turno matutino e 1 no turno noturno. O docente, que atuou como gestor no período de implementação do programa apresenta uma visão ampla do processo. Para ele o formato das oficinas não tem garantido nem acesso nem permanência visto que segundo o documento e as propostas de redesenho curricular e integralização do Ensino Médio a presença e participação dos estudantes deve ser obrigatória. Portanto, a escolha do estudante deve ser livre, mas deve abarcar todo o quantitativo da escola. Em suas palavras, “dentro de uma perspectiva de Educação Integral e Integrada creio que a escolha pela oficina deve ser livre, mas por redesenho curricular e integralização do curso de Ensino Médio, deve-se ter presença e participação obrigatória”. (ECNENEM/TIC, 2016).

No que se refere à formação de professores, o encarregado pela oficina entende que cada encontro para reflexão e operacionalização é formativo, mesmo que não atenda ao treinamento e formação específica em cada área, “entendo que todo encontro para discussão e operacionalização é formativo” (ECNENEM/TIC, 2016). Embora ressalte as mudanças significativas na escola após a implementação do programa, o maior desafio para ele é torná-la interessante e atrativa para os estudantes de modo a auxiliá-los na percepção e relevância das oficinas para seu percurso formativo. Em síntese, considera que é imprescindível, “torná-la interessante e atrativa aos alunos, bem como conscientizá-los das contribuições da Oficina à sua formação. Percebo que a Oficina não constituiu para muitos uma prioridade, uma necessidade (integralização do currículo)” (ECNENEM/TIC, 2016).

Questionado acerca de um balanço do programa o professor considera que os aspectos que envolvem as adequações físicas, aquisição de materiais, atividades de campo foram

⁶²A cobertura está disponível na Fanpage do Jornal Escolar. Disponível em: <https://www.facebook.com/P%C3%A1ginas-do-EOB-384093085045784/?fref=ts>

positivas, contudo no que concerne à extensão a toda a escola existe uma lacuna. Em suas palavras:

Mas, quando pensamos efetivamente na integralização da carga horária do currículo, a extensão a todos os estudantes, bem como ao longo desses seis anos já deveria o ProEMI ter assegurado de fato de direito que nossas escolas estivessem mais à frente como escolas de educação integral e integrada, haja vista qual seria mesmo a razão final de Programas como Mais Educação, ProEMI e Segundo Tempo (ECNENEM/TIC, 2016).

Dessa maneira, é possível afirmar que a despeito de todas as mudanças já postas no cenário escolar a partir do ProEMI, as lacunas permanecem e enquadram-se tanto nas esferas do contexto macro de definição e orientação das políticas de currículo e mudança escolar, quanto a nível micro de tradução dessas políticas.

A indicação no Documento Orientador (2014) que os arranjos curriculares partam de situações significativas e que se integrem aos eixos que alicerçam o ensino médio acabam por serem muito sutis na proposta de redesenho da escola o que infere a necessidade de formação e discussão dos resultados do Programa no contexto escolar. Tornar-se imprescindível a atribuição de novos sentidos à escola e as relações de aprendizagem, de modo a incluir o estudante nos processos de sua escolha formativa. Observe-se que em nenhum momento das redefinições do currículo escolar, os estudantes opinaram sobre quais oficinas seriam interessantes para sua formação. Os protagonistas do processo são excluídos, o que dificulta a participação juvenil nas execuções dos programas que lhe dizem respeito.

A nível macro, a contrapartida estadual como infere o Documento Orientador (2014) de oferecer “um professor do quadro permanente, com jornada de 40 (quarenta) horas semanais e dedicação exclusiva ao programa, para exercer as funções de coordenador e articulador das ações de redesenho” (p.17) nunca ocorreu. Outra ausência concerne à escolha desse profissional que deveria conforme incitado pelas orientações partir da escolha do coletivo da escola; por fim, a carência de estímulo à participação docente no planejamento coletivo das atividades das oficinas constitui-se como a maior lacuna, sentida e referenciada por quase todo o corpo docente integrante do ProEMI no *locus* analisado.

Neste processo de realização das entrevistas é perceptível a urgência e relevância de que nos contextos de inovação educacional se dê voz aos sujeitos que estão e fazem a mudança acontecer no cotidiano da escola. A falta de um espaço de diálogo entre os

professores encarregados das oficinas e a gestão imprime um sentimento de ausência e fracasso cognoscível em todos os encarregados. A convergência das percepções docentes acerca do programa quanto à mudança educacional, viabilidade e formação dos professores pode ser elucidada pela concordância com os aspectos referidos.

Na oficina de Iniciação Científica a professora considera as mudanças tímidas e desconectadas, o programa viável, mas deve sofrer modificações, explicita também a necessidade de reuniões de formação continuada. A docente encarregada pela oficina Escola jovem e pesquisa em ciências humanas, considera as mudanças significativas, em especial quanto à ampliação do tempo de permanência na escola e aprendizagens diferenciadas, percepção esta que converge com as visões dos docentes do Jornal Escolar, Leitura e Argumentação, Matemática para o Enem, Literatura e Outras Artes e Rádio Escolar. O docente responsável pela oficina de Exploração das Ciências da Natureza no ENEM considera as mudanças na infraestrutura escolar as mais significativas e ressalta um dado imprescindível para se repensar as inovações na escola, o aumento do tempo na escola não são seguidos de permanência e acesso, o que pode ser constatado na alta dispersão dos estudantes e na exclusão daqueles oriundos da zona rural que por falta de alimentação e transporte são impossibilitados de frequentar as oficinas.

No que se refere à viabilidade do programa, todo o corpo dosicineiros o considera viável visto que pode a priori aproximar os estudantes, professores e corpo diretivo, possibilitou/possibilita a aquisição de materiais. Contudo deve sofrer modificações, dentre as quais, cabe destaque a definição dos espaços para as oficinas, a extensão e obrigatoriedade a todos os estudantes, a revisão do formato de oficina pedagógica e da carga horária e o oferecimento de formação específica e continuada o que nos remete ao último aspecto observado: a formação docente.

No que tange a formação docente, há convergência dos professores encarregados das oficinas de que as ausências de reunião de formação continuada e de formação em área específica constituem um grande desafio a ser superado no contexto de implementação do programa. As alternativas são postas pelos próprios docentes, tais como: o reconhecimento e estímulo da gestão quanto a formação dosicineiros, o uso dos espaços de atividade complementar para discussão e planejamento das oficinas. As soluções não são fáceis, mas

perpassam pela escuta sensível dos sujeitos que fazem e ressignificam a partir de suas práticas o cotidiano escolar.

5.2. O ProEMI: PERSPECTIVAS JUVENIS

As Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (2012) inserem como sujeitos dessa etapa da educação básica os adolescentes e jovens, sendo estes entendidos como uma categoria social devendo ser concebida de acordo com sua condição sócio-histórica-cultural que produz uma multiplicidade de culturas juvenis. Nesse sentido, Dayrrel e Carrano (2014) atestam que a noção de juventude deve ser compreendida no plural, como “juventudes” – e que apesar de vivenciarmos um processo de “juvenização” da sociedade, expressa na valorização e elogio da energia e estética corporal típica dessa fase, os jovens socialmente e em especial, no contexto escolar, não são considerados como interlocutores válidos na tomada de decisões das escolas.

O jovem, ora visto a partir de uma noção de devir, como um vir a ser adulto, “o jovem é o que ainda não se chegou a ser”, ora visto como um problema, “a juventude como um problema” trás representações sociais que denotam esses e outros tipos de estereótipos, o que limita a complexidade que envolve a formação humana. No primeiro modelo, “nega-se o presente vivido.” (Dayrrel e Carrano, 2014, p. 106), o que incorre na negação de uma identidade, a segunda, demonstra que, “é preciso cuidar para não transformar a juventude em idade problemática, confundindo-a com as dificuldades que possam afligi-la” (*Ibidem*, p.107).

Atualmente o cenário de pesquisas sobre a juventude apresenta uma série de perspectivas no conhecimento dessa categoria apontando caminhos para a superação dessas representações que limitam a perspectiva juvenil. Segundo León (2004), a juventude deve ser vista sob o prisma da heterogeneidade, visto que ultrapassa o viés de uma faixa etária, para se inserir como uma fase que possui suas próprias limitações e oportunidades, sendo antes de tudo atravessada por distintos panoramas que envolvem as construções identitárias. Em suas palavras,

Podemos señalar que el proceso de construcción de identidad se configura como uno de los elementos característico y nucleares del período juvenil [...] Tiene lugar um reconocimiento de si mesmo, observando-se e identificando

características propias (identidade individual); este processo trae consigo lãs identificaciones de género y roles sexuales asociados (2004, p. 93).⁶³

Dessa maneira, as construções de identidade juvenil são perpassadas pelas relações de estamento social, de gênero, raça e etnia. A juventude das grandes periferias não é a mesma juventude da zona rural que não é a mesma oriunda de estamentos diferentes; cada uma possui elementos distintos que a caracterizará a partir de um coletivo maior; daí a premissa proposta nas narrativas de reconstrução do Ensino Médio de tomar esta categoria como sujeito desta etapa da educação básica, incitando a constituição de um coletivo crítico e ciente das necessárias construções e reconstruções de seus projetos de vida.

A despeito da premissa inserida tanto nas diretrizes quanto nos documentos orientadores do ProEMI e de reestruturação do Ensino Médio que incitam o protagonismo juvenil, o que se observa na maioria dos contextos é o desestímulo, descrédito e exclusão dos jovens como autores de seus projetos de vida e de formação. Ocorre uma espécie de desencaixe entre o jovem e a escola que deve ser vista por um prisma amplo que envolve uma nova constituição social marcada pela fragmentação, construção e reconstrução das identidades. Citando Dayrell (2003) as Diretrizes afirmam que,

O desencaixe entre a escola e os jovens não deve ser visto como decorrente, nem de uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes. As análises se tornam produtivas à medida que enfoquem a relação entre os sujeitos e a escola no âmbito de um quadro mais amplo, considerando as transformações sociais em curso. Essas transformações estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muitos distintos das gerações anteriores (Dayrell, 2007). Entender tal processo de transformação é relevante para a compreensão das dificuldades hoje constatadas nas relações entre jovens e a escola. (BRASIL, 2011, p 13)

Compreender a juventude e as transformações sociais pelas quais passamos pode estabelecer um diálogo para a percepção de que as emergentes identidades juvenis são partes de um processo social bem mais amplo, que envolvem novas sociabilidades e novas formas

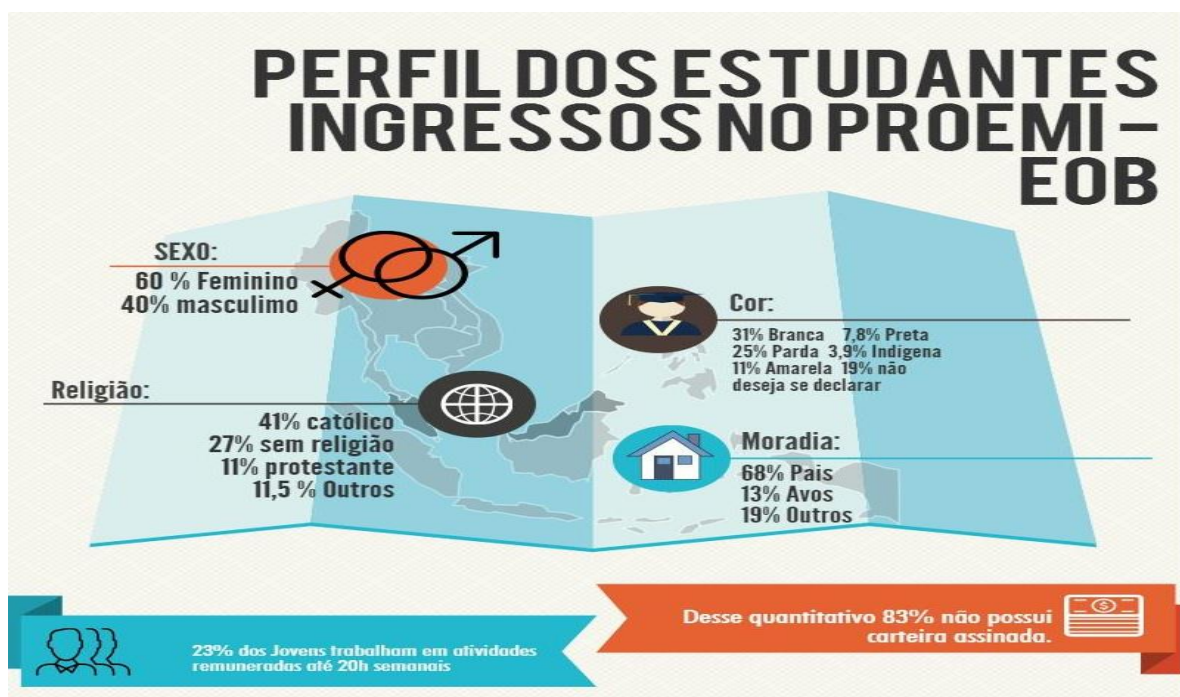
⁶³Podemos assinalar que o processo de construção identitária se configura como um dos elementos característicos e nucleares do período juvenil [...] tem um reconhecimento de si mesmo, observando-se e identificando-se suas características próprias (identidade individual); este processo traz consigo as identificações de gêneros e papéis sexuais associados. Tradução Livre.

de reconfiguração social. O Programa Ensino Médio Inovador enquanto estratégia de apoio a educação integral, ampliação do tempo na escola, qualificação do currículo e diversidade de práticas pedagógicas se apoia nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) e o Documento Orientador (2014) ressalta a preeminência de que o PRC atenda “às reais necessidades das unidades escolares, promovendo melhorias significativas e garantindo o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes” (BRASIL, 2014, p. 4), além de evidenciar a premência de que cada contexto escolar busque “Compreender os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio” (*Ibdem*).

Diante deste quadro, a proposta é de que cada escola através de seu Projeto Político Pedagógico busque conhecer o público alvo do Ensino Médio, para dessa maneira poder de forma participativa e democrática propor uma escola e um currículo que atenda as especificidades locais e regionais promovendo um desenvolvimento integral.

Dessa maneira, o conhecimento desta categoria de jovens que participam do ProEMI no *locus* pesquisado buscou seguir as orientações das Diretrizes quanto ao diagnóstico dessa categoria. Buscando em suma perceber, as características socioeconômicas, a vida escolar, os sentidos e significados atribuídos às oficinas, assim como suas percepções de voz quanto às tomadas de decisão na escola. As características socioeconômicas estão expressas no infográfico a seguir:

Imagem 26:



Fonte: MACHADO, Anny Karine M. N. 2015.

Como explícito no infográfico, uma parcela considerável desses jovens trabalha e contribui para o sustento familiar. Contudo, as condições de trabalho são informais e sem direito assegurado através de carteira de trabalho. Durante o período de observação e através da aplicação dos questionários foi claro perceber que a preocupação com o trabalho é crescente na categoria dos jovens; muitos abandonaram as oficinas para abraçar uma oportunidade de emprego. Essa necessidade crescente sugere a urgência de que a escola de fato tome o trabalho na acepção proposta tanto nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (2012), quanto no Documento Orientador (2014) do ProEMI, tornando-o eixo central do currículo e das práticas interdisciplinares da escola, promovendo o trabalho como princípio educativo, ou seja, constitutivo da produção e transformação da realidade, como base ontológica para percepção do processo histórico, propondo inclusive a reflexão sobre as práticas trabalhistas da localidade que tendem a explorar e desmerecer o trabalho juvenil. Deve-se, sobretudo, assegurar uma formação integral que,

Não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem em normas de conduta de um grupo social, assim como apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações (BRASIL, 2012, p.20)

O Ensino Médio já referido como um desafio da educação básica, segundo dados do INEP (2014) ainda é a etapa de maior complexidade da educação tanto em relação ao aumento progressivo de abandono e reprovação, quanto ao rendimento escolar, constituindo-se 7,6% no ensino médio, contra respectivamente 3,5% no ensino fundamental anos finais e 1,1% nos anos iniciais. A taxa de reprovação também aumenta, atingindo 12,2% nesta etapa da educação básica. Quando ao índice de defasagem idade série o Ensino Médio também é o que apresenta maiores índices, representando os dados de 30% no primeiro ano, 28,5% no segundo e 25% no terceiro ano.

Na referida escola, os dados de fluxo são ainda maiores. Tivemos no ano de 2015 uma taxa de aprovação de uma média de 65% incluídos nesse quantitativo as aprovações parciais, sem ela a taxa de aprovação abarcaria apenas 45%. Quanto aos estudantes participantes do

ProEMI, obtivemos os seguintes dados: cerca de 58% se encontra com defasagem idade-série, 37% já foi reprovado alguma vez em sua vida escolar, a faixa etária da maioria dos estudantes corresponde à idade de 16 anos, dentre eles 60% está matriculado no terceiro ano, os demais no segundo e primeiro anos.

A construção de um projeto de vida proposto nas Diretrizes para o Ensino Médio envolve o reconhecimento da condição juvenil no Brasil que segundo o censo de 2010 corresponde a um quarto da população. Deste quantitativo 85% é oriundo de famílias de até um salário mínimo. Segundo Dayrrel (2014),

Apesar dos avanços sociais ocorridos no Brasil na última década, ainda assistimos a uma realidade em que as políticas públicas ainda não lograram superar as desigualdades sociais que ainda persistem e que afetam diretamente as trajetórias de vida de milhões de jovens. É parte dessa juventude que chega, a cada ano, ou semestre, ao ensino médio, trazendo para seu interior os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente que interfere em suas trajetórias escolares e impõem novos desafios à escola (p. 114).

A condição de baixa renda que obriga muitos jovens a se inserir no mercado de trabalho é detectada no *locus* pesquisado, os conflitos e contradições inerentes expressam-se pelas suas trajetórias escolares de reprovação, de baixa escolaridade dos pais e pela falta de perspectiva com relação ao futuro. Questionados sobre suas perspectivas após a conclusão do Ensino Médio, observa-se que 62% pretende estudar e trabalhar e apenas 11% pretende ingressar no Ensino Superior. A falta de sentido e de um prisma melhor de futuro se expressa também na baixa participação dos estudantes no ENEM, do quantitativo pesquisado 35% não pretende realizar o exame, pois não enxerga projeção para um curso de nível superior. A escolaridade familiar também é baixa e a maioria dos pais não concluiu nem o Ensino Fundamental. Os números informam que a escolaridade feminina é maior, o que ratifica a exclusão de muitos jovens do sexo masculino, em especial devido ao trabalho. Destarte, os alunos do turno noturno são os menos participantes, justamente por serem em sua maioria estudantes trabalhadores. Observe-se o gráfico:

Imagem 27: Vida escolar



Fonte: Machado, Anny Karine M. N.

O último eixo de diagnóstico dessa categoria de estudantes que frequentam o ProEMI, compreende sua escolha e participação nas oficinas. Com exceção da oficina escola jovem que abarca um estudante de cada turma, visto que a proposta da oficina é incentivar o protagonismo juvenil através dos representantes de sala, os demais estudantes em sua maioria frequentam mais de uma oficina. Dos 51 estudantes, pesquisados/entrevistados; 29 estão matriculados apenas em uma oficina; os demais frequentam duas ou mais, havendo aqueles que participam de todas. No que se refere à motivação, treze estudantes asseveraram que os motivos que os levaram à participação foram a busca por mais conhecimentos e aprendizados. Um dos estudantes ressalta: “Tenho grande afinidade com o jornalismo e trabalho com audiovisual, além de escrever tanto poesias como redações críticas-argumentativas. O jornal escolar foi a oportunidade de expor para a comunidade escolar” (questionário de número 20). Os demais motivos incluem: tirar dúvidas, estreitar os laços com o professor, preparação para o ENEM, vontade de mudar e superar a timidez, ser escolhido como líder de sala, curiosidade e influência dos amigos, interesse pela ciência, oportunidade de lidar com música e comunicação e gosto pelo desenho, pintura e música.

Questionados sobre sua participação e voz nas decisões escolares, os jovens responderam em sua maioria que não participam, contabilizando 47% contra 41% que participam. Alguns afirmaram que sim consideram que o motivo da participação dos estudantes foi a oficina escola jovem; os demais consideram que às vezes são ouvidos, às vezes não. Quanto às possíveis mudanças no programa alguns afirmam que não mudariam nada, correspondendo a 45%. Os demais apresentam respostas variadas como: permitir o uso de outras roupas que fossem mais confortáveis, até o momento os estudantes são incitados a usar a farda escolar; separação dos espaços específicos; mais viagens de campo; aumento dos dias e diminuição do tempo; mais tipos de oficinas; aumento de verbas e alimentação para que não precisassem voltar para casa; outros sugerem o aumento do acesso e a obrigatoriedade das oficinas para todo o corpo escolar.

Por fim, incitados a responder quanto à incidência da participação nas oficinas em relação ao currículo formal, 88% afirma que seu desempenho melhorou, assim como sua capacidade crítica; 12% afirma que não. Ponderar sobre esses dados nos incita a reflexão sobre as cristalizações operadas nas representações da juventude como problema ou incompletude. Se a escola culpa os jovens pela indisciplina, descaso e fracasso do ensino, os jovens culpam a escola por não se inserir como parte significativa de seus projetos de vida. Ouvir os jovens em suas difíceis relações com a escola demonstrou que indubitavelmente o diálogo é o instrumento de superação dos impasses ou do abismo que separa as visões, perspectivas do docente e as construções de identidades juvenis, que construídas,

Em espaços-tempos de sociabilidades e práticas coletivas, colocam em jogo interesses em comum que dão sentido ao “estar junto” e ao “ser parte” dos grupos também constitui o “nós” que se diferencia dos “outros”. Nos territórios usados pelas coletividades juvenis se elaboram espaços de autonomia que permitem transformar os espaços previamente concebidos. (BRASIL, V. 2, 2013, p.20)

Partindo dessa premissa, a relação de hierarquia e autoridade que alicerça muitas das relações entre professor e estudante é desconstruída, os jovens aprendem e tem muito também a ensinar, sobre como lidam com o sexo, com a religião, com a morte de forma distinta e diferenciada, de como uma perspectiva profissional é importante, ou como gostariam de serem ouvidos no cotidiano das relações na escola. A sociedade contemporânea permitiu

assim que os jovens pudessem dissociar-se do “mundo adulto”, o sentimento de pertença a uma juventude forjou uma identidade juvenil coletiva, cujos pressupostos baseiam-se na habilidade de reflexão e autorreflexão, na noção de causalidade e pertença e no reconhecimento social (MELUCCI *apud* BRASIL, 2013, p. 18). Desse modo, “ser jovem não é tanto um destino, mas a escolha de transformar e dirigir uma existência [...] A “juventude nunca acaba” e isso porque nela se está jogando e afirmando os traços profundos da personalidade que nos acompanharão por toda uma vida”. (MELUCCI *Apud* BRASIL, 2013, p. 17).

Partindo dessa premissa, percebe-se que o desencaixe observado por Dayrrell (2007) entre a escola e juventude dar-se em grande medida pela falta de diálogo. Assim como foi observado com os docentes, os jovens que frequentam o PROEMI pensam e propõem soluções para melhoria do Programa, mas não encontram dissonância em suas vozes. Entender essa juventude com seus intercâmbios entre seus sonhos, desejos e necessidades pode nos apresentar uma perspectiva para a superação desses impasses entre a construção de uma identidade juvenil, a escola e promoção dos direitos de aprendizagem e construção dos projetos de vida de cada sujeito.

O BALANÇO DA REFORMA: À GUIA DE CONCLUSÃO

A reflexão sobre o percurso desta pesquisa mostrou o caráter sempre inacabado dos processos de conhecimento e investigação. A cada resposta obtida, novos questionamentos surgiam, instigando a querer ir mais e além. Ciente de que algumas questões ainda demandam maiores investigações, em especial as que se referem a outros modelos de funcionamento e implementação do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, assim como as que concernem aos conhecimentos produzidos em seus contextos através das atividades propiciadas pelos programas, e aos sujeitos e suas identidades. A pesquisa me possibilitou ampliar minha percepção acerca dos processos de recontextualização de políticas educacionais de modo que tornou-se cognoscível que os processos de tradução são realizados pelos sujeitos envolvidos na mudança educacional do cotidiano da escola, embora pressionados pelos contextos macro – nacionais e internacionais – são eles que de fato imprimem as feições da transformação e do redesenho do currículo.

Conhecer a história do Ensino Médio, foi imprescindível para entender como ao longo do século XX esta etapa da educação básica foi fruto de uma série de projetos de reforma, variando entre a assunção desta etapa da educação básica para uma formação enciclopédica, livresca e voltada para o ingresso no ensino superior e entre a formação profissional, atendendo a demanda das classes trabalhadoras. Após a aprovação da LDB 9394/96, uma série de debates induziram à necessária reformulação do Ensino Médio e a progressiva superação dessa dualidade histórica. Esta etapa, definida como a última da educação básica, tornou-se um campo de intensas modificações instauradas por meio de diversos documentos nos primeiros anos do século XXI cujos focos deram-se a partir do currículo. O foco no currículo, o coloca como o cenário no qual ocorrem as modificações, sendo o programa Ensino Médio Inovador uma política de currículo que visa redesenhar as concepções e práticas curriculares e ações dos sujeitos que integram o Ensino Médio. Silva (2010) nesta acepção que a política curricular transforma-se em currículo produzindo efeitos no cotidiano da escola, isto é, (re)define os papéis dos professores, estudantes, do conhecimento, fabricando também “os objetos de que fala: saberes, competências, sucesso, fracasso” (p. 11 – 12), além de que instaura diferenças, hierarquias e identidades.

O ensino médio, apesar de todas as políticas de reforma e de tentativa de democratização ainda é muito desigual. Os dados recentes demonstram decréscimo em todos os níveis. No Ensino Fundamental, anos finais em 2010 houveram 14.980.00 matrículas, e em 2014 apenas 12.760.184 de estudantes. No Ensino Médio, o decréscimo ainda é maior, passando de 10.369.00 para 8.628.714 no mesmo período, a migração para o ensino privado e para o EJA são uma das causas da diminuição, esta última reflete outro gritante problema da escola média, a defasagem idade-série. Neste quadro o ProEMI se configura como a principal estratégia de refiguração do Ensino Médio, a partir do redesenho do currículo. As propostas segundo o Documento Orientador (2014) giram em torno da ampliação do tempo dos estudantes na escola dentre as quais 2.400 horas obrigatórias e 600 horas a serem completadas por atividades à escolha do estudante que busquem garantir a formação integral de forma articulada à vivência de cada estudante, seus contextos e realidades; incentivo às práticas de leitura e letramento, iniciação científica e a pesquisa, a utilização de laboratórios de ciências; fomenta atividades em línguas estrangeiras, de produção artísticas, atividades desportivas e corporais; comunicação, cultura digital e usos de mídias e tecnologias, além da participação dos estudantes no ENEM. Quanto ao redesenho do currículo os formatos de oferecimento dessas atividades podem ocorrer de distintas maneiras, tais como: “disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisa, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares” (*Ibidem*).

Nesta perspectiva, as políticas de currículo, foco das mudanças no Ensino Médio transmutam-se no currículo escolar instituindo diferenças, evidenciadas no *locus* de pesquisa na diferenciação das acepções de currículo formal e informal da escola, cuja prática constrói hierarquias. Para muitos sujeitos que integram o cenário da pesquisa as oficinas não são tão importantes por não serem obrigatórias e não se conectarem com as atividades do cotidiano da sala de aula. Por fim, instituem identidades juvenis, na medida em que propiciam uma reflexão-formativa paralela às aprendizagens correntes diárias incitando à autonomia e protagonismo.

As opções metodológicas me aproximaram do campo de estudo da etnografia, o que contribuiu para a sensibilização do olhar, para o exercício da descrição e para a percepção de

que este estudo de caso apresenta uma realidade única, cheia de vicissitudes e aberta a novas interpretações e novos caminhos.

Destarte, a investigação dos documentos à luz do referencial teórico, permitiu a compreensão de que as políticas educacionais constroem-se por meio de amplos processos de negociações. Os processos de recontextualização, conferem legitimidade ao texto, a narrativa que propõem mudança pautada, no nosso caso, nos discursos da necessária redefinição de uma identidade do Ensino Médio, na necessidade de uma Base Comum, nos exemplos internacionais e de suas mudanças no currículo. Desse modo, oficialmente o ProEMI se insere nesse contexto internacional de estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular, mas que se faz também a partir de atividades e modelos pedagógicos diversificados seguindo o modelo das *high schools* norte-americanas. Gestado de forma híbrida o ProEMI é traduzido pelas esferas estaduais incumbidas de gerenciar o programa e deglutidas no contexto não oficial; Na escola as percepções do programa, sua viabilidade e sua conexão com seus processos de formação dos docentes também é variável.

Ao adentrar ao espaço da escola, observando as oficinas, durante os processos de entrevista e aplicação dos questionários, projetei-me, enquanto docente na luta e batalha diária por reconhecimento, segurança e formação continuada. O PACTO que deveria atuar nesse processo de formação, por demandas locais e de restrição de verbas tomou outra perspectiva. Assim, é possível perceber grandes lacunas no que se refere ao conhecimento do programa em suas infindáveis possibilidades, tanto pela categoria dos docentes, quanto dos estudantes. O apego às atividades pedagógicas de ordem cognitiva e de pesquisa e no formato único de oficina engessa o desenho do currículo na escola. Tornando tímidas as mudanças no campo de práticas culturais e corporais. A ausência de um engajamento nas políticas de mudança educacional reflete no descaso com o Projeto Político Pedagógico da escola e fazem com que o ProEMI figure como uma atividade paralela aos eventos da escola.

Na mesma medida que os docentes expressam a ausência de formação específica para a atuação no programa, é perceptível a relevância dos sujeitos na concretização de projetos e programas educacionais, as mudanças para que se efetivem como práticas transformadoras da escola devem inserir-se nos projetos de vida dos sujeitos integrantes, quando há dissociação dos projetos de vida, os rumos das mudanças vão e vêm, como ondas. É assim que ano a ano,

mudam-se os docentes encarregados das oficinas, mudam-se as práticas e o programa acaba por imprimir em alguns o sentimento de fracasso, constatado no crescimento exponencial da desistência dos estudantes. A falta de uma atuação efetiva da Secretaria de Educação da Bahia em cumprir os requisitos quanto ao estímulo à dedicação exclusiva e formação específica e continuada dos professores mantém todos em uma espécie de “limbo”, aguardando alguém de uma esfera hierárquica superior apontar-lhes saída. Mas os caminhos e possíveis saídas, partem dos próprios docentes, como a revisão do formato da oficina para alguns macrocampos de modo a deixá-la mais atraente aos estudantes; o incentivo à formação docente de modo autônomo, ao trabalho em equipe e compromisso social e a extensão da obrigatoriedade de participação no programa.

Além disso, o conhecimento da configuração do Programa em outros estados pode oferecer uma luz, assim como a escuta sensível dos sujeitos que fazem e instituem as mudanças. A ressignificação do ProEMi na escola pesquisada pode partir da instituição de disciplinas optativas para todo o corpo estudantil atrelada a permanência de clubes de interesse que abarquem a cultura corporal, a instituição do desporto como vivência do cotidiano escolar e a preservação de oficinas das atividades fixas da escola como o jornal, a radio e iniciação científica podem transmutar as práticas do ProEMI, atuando na consolidação do Programa, quem sabe até transmutando o sentimento de fracasso em engajamento e sucesso.

Por outro lado, conviver mais intimamente com os jovens e analisar os questionários aplicados me fez revisar os conceitos de juventude que internalizamos ao longo de nossa trajetória, relegando a esta categoria um sentido de incompletude, de incertezas e de falta de perspectiva. O que não reflete suas visões da escola e de si mesmos, a grande maioria dos estudantes envolvidos na pesquisa tem ciência da importância que sua participação no programa trouxe ao seu desempenho na escola e do que deveria melhorar no mesmo, especialmente as questões de infraestrutura física e de provimento de alimentação. A exclusão dos estudantes oriundos da zona rural, pela falta de transporte e alimentação constitui-se como um grande abismo a ser superado, porque esta prática reflete uma exclusão social mais ampla, da qual a escola tem sido conivente negando a esses jovens diversas oportunidades para construção de suas trajetórias, superação do descaso, exploração e miséria.

Por fim, permanece a ânsia de que esta pesquisa sirva de norte para que outras venham a ser realizadas no âmbito de políticas de currículo para o Ensino Médio. A gratificação em realizá-la tem uma via dupla, de poder contribuir para a reflexão de uma mudança educacional em uma escola de referência na região do território do semiárido baiano e por fim, no grande desafio que esta pesquisa impôs, através dos dados de todas as categorias que compõem o cenário escolar.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **A Pesquisa-ação como Instrumento de Análise e Avaliação da Prática Docente.** Acesso em: 12/04/2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27557.pdf>>

ABRAMOVAY, Mirian. **Escolas inovadoras: experiências bem sucedidas em escolas públicas.** Brasília: UNESCO, 2003. Acesso em: 12/04/2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001317/131747por.pdf>.

ANDRE, Marli Elisa D. A de. **Etnografia da prática escolar.** São Paulo: Papirus, 2005.

ARAS, José. **No Sertão do Conselheiro.** Salvador: Contexto e Arte, 2003.

ARIENTI, Wagner leal. **Do Estado keynesiano ao Estado Shumpeteriano.** Revista de economia política, vol. 23, out./dez., 2003. Acesso em: 15/05/2016. Disponível em: <<http://www.rep.org.br/pdf/92-6.pdf>>.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública.** Campinas: autores associados, 2004.

BAHIA. Síntese do PROVE. Sec – Bahia. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/prove1>. Acesso: 24/08/2014.

BALL, Stephen. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.** In: currículo sem fronteiras. V.6. n.2. p. 10-32. Jul/dez 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>.

_____. **Diretrizes políticas globais e Relações Políticas locais em educação.** In: currículo sem fronteiras. V.1, n2. Jul/Dez 2001. Acesso em: 03/07/2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>

BARROS, Manuel. **O livro das ignoranças.** Acesso em: 07/01/2015. Disponível em: http://comvest.uepb.edu.br/concursos/vestibulares/vest2013/Manuel_de_BarrosO_Livro_Das_Ignoracas.pdf.

BARROS, Ricardo Paes de; MENDONÇA, Rosane. Abandono e evasão no Ensino médio no Brasil: magnitude e tendências. In: **A crise de Audiência no Ensino Médio.** Instituto Unibanco, 2008. Acesso em: 14/ 05/ 2013. Disponível em:

<http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/a_crise_de_audiencia_do_ensino_medio.pdf>

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.**

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa- Portugal. Edições 70. 1995.

BERSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad.** Madrid: EdicionesMorata, 1996.

_____. **La estructura Del discurso pedagógico.** Madrid: EdicionesMorata, 1990.

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades do campo In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia.** Portugal: Editora fim de século, 2004.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: UNESP, 2004.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **O ensino médio no contexto do plano nacional de educação: o que ainda precisa ser feito.** Cad. Ceds, Campinas: 2011. Acesso: 14/03/15. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a03v31n84.pdf>

BRASIL. Ministério Da Educação. **Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil.** Brasília, DF: 2008. Acesso em: 14/ 05/ 2013. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>>

BRASIL. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio.** Ministério Da Educação – MEC. Brasília: 2007. Acesso em: 14/ 05/ 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>.

_____. **Censo Demográfico 2010: resultados gerais da amostra.** Acesso: 27/01/2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>

_____. **A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000.** Brasília: Inep/MEC, 2003. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/282>.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Acesso em: 13/04/2016. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>.

_____. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I : ensino médio e formação humana integral.** Autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes et all. Curitiba : UFPR, 2013. Acesso em: 17/01/2016. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:obra&catid=13&Itemid=117>.

_____. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II : o jovem como sujeito do ensino médio.** Autores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell. Curitiba : UFPR, 2013. Acesso em: 17/01/2016. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:obra-2&catid=13&Itemid=117>.

_____. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III : o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; autores : Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva. Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013. Acesso em: 17/01/2016. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=8:obra-3&catid=13&Itemid=117>.

_____. **Parecer CNE/CEB nº5/2011.** 23/04/2015. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb005_11.pdf

_____. **Plano Nacional de educação.** Acesso em: 29 de Junho de 2015. Disponível em: <<http://www.deolhonosplanos.org.br/wp-content/uploads/2014/06/PNE-Vers%C3%A3o-para-San%C3%A7%C3%A3o-Tramitacao-PL-8035-2010>>.

_____. **PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR.** Documento orientador. 2014. Acesso em: 23/ 04/2015. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CCkQFjACahUKEwjQdHh_pvHAhWJF5AKHZyBBUM&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D15774%26Itemid%3D&ei=BUbHVa7KomvwAScg5aYBA&usq=AFQjCNFgSGWFizdP13z-87ShZQ2hTTnUAW&bvm=bv.99804247,d.Y2I

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. 01.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006a. Acesso em: 14/ 05/ 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf.

_____. **Ensino Médio Inovador.** Brasília: 2009. Acesso em: 14/ 05/ 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Vol. 02.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006b. Acesso em: 14/ 05/ 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias. Vol. 03.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006c. Acesso em: 14/ 05/ 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>.

_____. **Relatório da educação para todos. 2000 – 2015.** Acesso em: 27/ 03/ 2016. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0CCkQFjACahUKEwjQdHh_pvHAhWJF5AKHZyBBUM&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D15774%26Itemid%3D&ei=BUbHVaQ7KomvwAScg5aYBA&usq=AFQjCNFgSGWFizdP13z-87ShZQ2hTtnUAw&bvm=bv.99804247,d.Y2I>.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012. Acesso em: 14/ 05/ 2013. Disponível em:<portal.mec.gov.br/index.php?option=com>.

_____. **Matriz de referência ENEM.** Ministério da educação Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2009. Acesso em: 14/ 05/ 2013. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=841-matriz-1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>.

Brazão, P. **O diário Etnográfico Eletrônico, Um instrumento de Investigação: Três Testemunhos.** In:FINO, C. (org). Etnografia da Educação (pp.303-323). Funchal:CIE-Uma: 2011. Acesso em: 17/12/2015. Disponível em: <http://www3.uma.pt/pbrazao/art&publ/BRAZAO%202011%20DIARIO_ETNOG_INSTRUMENTO%20INV_3_TESTEM.pdf>.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da Historiografia: A Escola Dos Annales (1929-1989).** São Paulo: UNESP, 1992.

CASTRO, Cláudio De Moura. **O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos.** Acesso em 10/08/2014: Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n58/a08v1658.pdf>>

CASTRO, Jane Margareth e REGATTIERRI, Marilza. **Currículo integrado para o ensino médio: das normas à prática transformadora.** Brasília: UNESCO, 2013. Acesso em: 17/02/2016. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002226/222630POR.pdf>>.

CHADES, Angela Fernandez Porto de. **A política de integração curricular no ensino médio: reflexões sobre o texto político e o contexto da prática.** Acesso em: 17/09/2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/12334/7110>

CHAGAS, Fundação Carlos. **Ensino médio: políticas curriculares dos estado brasileiros.** São Paulo: Estudos e pesquisas educacionais, 2015. Acesso em: 07/01/2016. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/FCC_Relatorio_Final_F-1.pdf

CLIFFORD, James. **A experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2008.

COWIE, NEIL. **Participant Observation.** Acesso em: 17/ 08/2014. Disponível em: <http://www.okayama-u.ac.jp/user/flec/english/neil/pubshtmlfiles/neilpubpartobs.htm>.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural.** Acesso em: 27/10/2015. Disponível em: <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espa%C3%A7o-socio-cultural.pdf>.

_____. O jovem como sujeito social. Revista brasileira de educação. N° 24, st/dez, 2003. Acesso em: 17/12/2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04>.

DAYRELL, Juarez/ CARRANO, Paulo/ MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: Sujeitos e currículos em diálogos.** Belo Horizonte - MG. Editora UFMG. 2014.

DESENBÁHIA. **Estruturas Econômicas da Região Semi-Árida Baiana e Perspectivas para Atuação da Desenbahia: Foco nos Territórios de Identidade Itaparica, Semi-Árido Nordeste II e Sisal.** Salvador: 2008. Acesso: 07. Dez. 2015. Disponível: http://www.desenbahia.ba.gov.br/uploads/0906201110007343texto_semi_arido.pdf.

DEZIN, Norman K.; LINCON, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, ROSALIA. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Educar, Curitiba: UFPR, 2004. Acesso em: 19/08/2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>.

EUGENIO, Benedito Gonçalves. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola.** Campinas, 2009. Acesso em: 27/04/2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000469618&fd=y>

FARIAS, Isabel. Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e estar na profissão. In: _____. **Didática e docência**. Brasília: Liber livro, 2009.

FAUSTO, Boris. **Historia do Brasil**. São Paulo: Editora Da Universidade De São Paulo, 1995.

FONTES, Oleone Coelho. **Lampião na Bahia**. Petrópolis- RJ. Editora vozes. 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto alegre: artes médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de janeiro: paz e terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio/ CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: Ciência, cultura e trabalho**. BRASILIA. MEC, SEMTEC. 2004.

FONSECA, Sônia Maria. **AULAS RÉGIAS**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm. Acesso em: 08/09/2016.

GATTI, Bernadete a. **A Construção Metodológica da Pesquisa em Educação**. RBPAAE, nº1, jan./abr., 2012. Acesso: 14/08/2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066/23315>>.

_____. Formação Continuada de Professores: A Questão Psicossocial. Cadernos de pesquisa, nº 119, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a10.pdf>>. Acesso: 14/08/2014

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Revista Educação e sociedade. Vo. 31. Campinas: 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso: 14/08/2014.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando um educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (orgs). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia Rosário. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Acesso em: 19/03/2013. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** Acesso em: 19/03/2013. Disponível em: http://www.academia.edu/4405328/GIL_Antonio_Carlos_COMO_ELABORAR_PROJETOS_DE_PESQUISA_Copia

GÓMES, A.I. Pérez. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre-RS: ARTMED Editora, 2001

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 7 edição; Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. **As políticas de currículo e escolarização.** 2 edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Historia da educação brasileira.** São Paulo: Cortez, 2009.

ISLEB, Vivian. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua Relação com os dados de Fluxo Escolar.** Curitiba: UFPR, 2014. Acesso em: 17/01/2016. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/Vivian-Isleb-disserta%C3%A7%C3%A3o-final-2014.pdf>.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil.** São Paulo: Ação educativa, 2009. Acesso em: 30/07/2014. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2342/1/emquestao6.pdf%3E>

_____. **Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?** Acesso em: 30/07/2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a05.pdf>

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida?** Revista educação e sociedade. Campinas, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>

_____. **O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.** Revista Educação e sociedade, 2000. 17/09/2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>

LAMPERT, Ernâni. **O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira.** Linhas críticas, Brasileiras. V. 14. Jan./jun., 2008. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1556/1184>.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.** Acesso: 18/03/2015. Disponível: http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/03/out3_03.pdf

LEÓN, oscar d'ávila. **Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes.** Revista Última Década Nº21, 2004, PP. 83-104. Acesso em: 17/12/2015. Disponível em: <http://www.scielo.cl/pdf/udecada/v12n21/art04.pdf>

LOPES, Alice Casimiro. **Políticas de integração curricular.** Eduerj, 2009. 17/07/2014. Disponível em: http://www.eduerj.uerj.br/download/politicas_integracao.pdf

_____. **Políticas curriculares; continuidade ou mudança de rumos?** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: 2003. Acesso em: 17/07/2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08>.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei, MACEDO, Elizabeth e AMORIM, Antonio Carlos. **Discurso, texto e narrativa nas pesquisas em currículo.** Acesso em: 16/06/2012. Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/LivroDigital_Amorim2009.pdf >.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARCILIO, Maria Luiza. **História da escola em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Imprensa oficial, 2005.

MELLO, Guiomar Namó de. **O ensino médio em números: para que servem as estatísticas educacionais.** São Paulo, 1998. Acesso em: 16/06/2014. Disponível em: <http://namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/sobreviventes4.pdf>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

MORAES, Maria Candida.; VALENTE, Jose Armando. **Como pesquisa em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade.** São Paulo: Paulus, 2008.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **O atual processo de internacionalização do currículo: estratégias e desafios.** Revista educação, sociedade e Culturas. Nº 37, 2012. Acesso em 27/01/2016. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC37_A_Moreira.pdf

MOREIRA, Antonio Flavio. **Currículo: Questões atuais**. Campinas-SP. Papirus editora. 2012a.

_____. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas-SP. Papirus editora. 2012b.

MOREIRA, Antonio Flavio/ TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo-SP. Cortez editora. 2011.

MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: civilização brasileira, 2013.

NASCIMENTO, Manuel Nelito M. **Ensino Médio No Brasil: Determinações Históricas**. UEPG. Ponta Grossa: 2007. Acesso em: 30/04/2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/594/581>

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Almir almeida. **Observação e entrevista em pesquisa qualitativa**. Revista FACEVV, Vila velha, 2010. Acesso em: 17/08/2014. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/observacao-e-entrevista-em-pesquisa-qualitativa/43258/>

OLIVEIRA, Ana de. LOPES, Alice Casimiro. **A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso**. Cadernos de educação. 2011. Acesso em: 30/04/2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1541/1448>

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli e FONTANA, Niura Maria Fontana. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Congectura, 2009. Acesso em: 07/04/2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/16/15>

PERALTA, Angelina. **O jovem como modelo cultural**. Revista brasileira de educação. N° 5 - 6, mai./dez, 1997. Acesso em: 17/12/2015. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf.

PEREIRA, Acacio Potiguara. **O que é pesquisa em Educação**. São Paulo: Editora Paulus, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pesquisa ação crítico colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente**. Educação e pesquisa. São Paulo: 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>

_____. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor.** Revista de educação. Vol. 2. Nº 2. São Paulo: Usp, 1996. Disponível em: [v. 22, n. 2, 1996](http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579)<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579>

PINAR, William F. **The Internationalization of Curriculum Studies.** Acesso em: 05/01/2016. Disponível em: [http://www.riic.unam.mx/doc/Internationalizaton_Curriculum_W_PINAR_\(MEXICO\).pdf](http://www.riic.unam.mx/doc/Internationalizaton_Curriculum_W_PINAR_(MEXICO).pdf)

QUEIROZ, Carine Monteiro de. **As crianças indígenas Kaimbé e suas culturas lúdicas em Massacará.** Acesso em: 17/12/2015. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1710255/as-crian%C3%A7as-ind%C3%ADgenas-kaimb%C3%A9-e-suas-culturas-l%C3%ADicas-em>.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** São Paulo: Clara luz, 2005. Acesso: 17/01/2015. Disponível em: <http://copyfight.me/Acervo/livros/REVEL,%20Judith.%20Foucault%20-%20Conceitos%20Essenciais.pdf>

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1976).** Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno e GOMÉZ, A. L. Perez. **Compreender e Transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Demerval. **História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário.** Ecos revista científica. São Paulo: 2008. 17/09/2014. Disponível: http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v10nesp/eccosv10nesp%203f09.pdf

SCHEIN, Edgar H. apud TEIXEIRA. Lúcia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudanças nas escolas públicas.** Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo, SP: UESP: ANPAE, 2002.

SCHNEIDER, Mara Cristina; PEREIRA, Sueli Menezes. **A incoerência metodológica do Banco Mundial na Elaboração das políticas educacionais.** Acesso em: 17/03/2015. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/030e5.pdf>

SCHWARTZMAN, Simon. **Entrevista.** Revista Ensino Superior – UNICAMP, 2010. Acesso 17/02/2016. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/entrevistas/simon-schwartzman-o-ensino-medio-no-brasil-e-formal-academico-voltado-para-o-vestibular-nao-atende-jovens-com-outros-interesses>.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Dimensão ética da investigação científica**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/5927/3809>>.

SHIROMA, Eneida Oto; Moraes, Maria Celia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Marilda. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos**. Cultura Acadêmica: UNESP, 2009. Acesso em 14/04/2011. Disponível em: http://www.creasp.org.br/biblioteca/wp-content/uploads/2012/05/Complexidade_da_formacao_de_professores-NOVA-P4.pdf.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às Teorias do currículo**. 3 ed. Belorizonte: Autentica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte- MG. Autentica editora. 2010.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. Acesso em: 27/03/2014. Disponível em: http://www.4shared.com/office/flhWKiq-/boaventura_de_sousa_santos_-_u.htm?locale=pt-BR

STOSKI, Patricia. **Outros Sujeitos para a mesma escola: Análise do Programa Ensino Médio Inovador (Proemi) a partir da visão dos alunos**. Curitiba: UFPR, 2014. Acesso em: 17/01/2016. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/PATRICIA_STOSKI-OUTROS-SUJEITOS-PARA-A-MESMA-ESCOLA-AN%3%81LISE-DO-PROGRAMA-ENSINO-M%3%89DIO-INOVADOR-ProEMI-A-PARTIR-DA-VIS%3%83O-DOS-ALUNOS-.pdf>.

THIOLENTE, Michel. **Construção do conhecimento e metodologia da extensão**. Acesso em: 27/03/2014. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/conferencias/construcao.pdf

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A Pesquisa e a Produção de Conhecimentos**. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>

UNESCO. **Juventude e Contemporaneidade**. – Brasília : UNESCO, MEC, ANPEd, 2007. 284 p. – (Coleção Educação para Todos; 16). Acesso em: 17/01/2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>.

UNESCO. Integração entre o ensino médio e a educação profissional. In: REGATTIERI, M. e CASTRO, J.M. (orgs.) **Ensino médio e educação profissional: desafios da integração**, Brasília: UNESCO, 2009. Acesso em: 17/02/2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192

UNICEF. **10 desafios do ensino médio no Brasil: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos**. Brasília: UNICEF, 2014. Acesso em: 27/01/2016. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/10desafios_ensino_medio.pdf

VIANNA, Heraldo Marellin. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano editora, 2003.

VIEIRA, Elaine e VOLQUIND, Léa. **Oficinas de ensino? O que? Por que? Como?.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002

WERBER, Florence. **A entrevista, a pesquisa e o íntimo, por que censurar seu diário de campo?.** Horizontes antropológicos, porto alegre, ano 15, nº32, 2009. 17/ 08/2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v15n32/v15n32a07.pdf>.

YIN,Robert K. **Estudo de Caso - Planejamento e Métodos** – 2. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM A EQUIPE GESTORA E
COORDENADORA DO PROEMI NA ESCOLA EDUCANDÁRIO OLIVEIRA BRITO**

- 1) Dados de Identificação geral: Nome, formação acadêmica, função.
- 2) Como se deu o contexto de adesão e implementação do Programa Ensino Médio Inovador?
- 3) Quem fez o diagnóstico das necessidades da escola para a construção do Plano de Redesenho Curricular – PRC?
- 4) Como ocorreu a escolha dos macrocampos?
- 5) Como surgiu a proposta de avaliação integrada nesse contexto?
- 6) No processo de operacionalização do ProEMI, qual o porquê da escolha do formato de Oficinas?
- 7) Houve, neste íterim de implementação do projeto formação específica para os professores encarregados das oficinas? Há estímulo quanto a dedicação em tempo integral à escola?
- 8) Quais práticas mudaram efetivamente o cotidiano da escola com a implantação do projeto?
- 9) O que difere do proposto para o posto? Do discurso para a prática?
- 10) O que vocês mudariam tanto na proposta do projeto e no percurso de sua implementação?

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES ENCARREGADOS DAS
OFICINAS DO PROEMI NA ESCOLA EDUCANDÁRIO OLIVEIRA BRITO**

1. Dados de Identificação geral: Nome, formação acadêmica, oficina pela qual é encarregado/a.
2. Há quanto tempo o/a Sr/Sra está encarregado/a desta oficina? Quantos estudantes se inscreveram no início, quantos permanecem?
3. O formato das oficinas tem garantido acesso e permanência dos estudantes?
4. Você teve acesso à proposta do ProEMI? Como sua oficina se inscreve no macrocampo específico?
5. Há encontros de formação para a operacionalização das oficinas?
6. Quais são os maiores desafios encontrados durante o percurso de realização das oficinas?
7. Para você, dá para fazer um balanço desde a implementação do Programa?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
 Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
 Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caro(a) Jovem, é com muita alegria que o/a convido/a para contribuir com a pesquisa “Redesenhando o currículo do Ensino Médio: o caso do ProeEMIna escola Educandário Oliveira Brito – Euclides da Cunha/ BA” desenvolvida no âmbito da Universidade Estadual de Feira de Santana cujo objetivo consiste em perceber como as reformas educacionais a partir das mudanças no currículo tem incidindo no cotidiano das escolas. Sua participação e contribuição são muito importantes!

Mestranda: Anny Karine Matias Novaes Machado

QUESTIONÁRIO

Conhecendo mais sobre você e sua família:

1. **Ano de Nascimento:** _____

2. **Sexo:** ()Feminino ()Masculino

3. **Você se considera?**

a. Branca b. Amarela c. Parda d. Preta e. Indígena

f. Não desejo me declarar

4. **Religião:**

a. Católico b. Protestante/Evangélico

c. Cultos Afros d. Espírita/Kardecista e. Outras

f. Não tenho religião

5. **Estado Civil:**

a. Solteiro b. Casado/Amasiado c. Divorciado d. Viúvo e. Outro:

6. Com quem você mora?

- a. Pais b. Tios c. Avós d. Amigos e. Sozinho
f. Cônjuge g. Filhos h. Outros: _____

7. Você contribui para o sustento de sua família?

- a. Sim b. Não

8. Você trabalha atualmente em atividade remunerada?

- a. Não b. Sim, até 20 horas por semana
c. Sim, mais de 20 horas por semana

9. Se você trabalha em alguma atividade remunerada, ela é:

- a. Com carteira assinada b. Sem carteira assinada

10. Você participa de algum grupo?

- a. Sim b. Não

11. Caso participe, especifique o tipo de grupo:

- a. Partido Político b. Associação de Bairro
c. Grêmios Estudantil d. Movimento Social e. ONG
f. Associação/grupo religioso g. Grupo de dança ou música h. Grupo esportivo
i. Outro Qual? _____

Conhecendo sua vida escolar e a de seus pais**12. Turno em que estuda atualmente?**

- a. Manhã b. Tarde c. Noite

13. Série em que estuda:

- a. 1º ano b. 2º ano c. 3º ano

14. Em que tipo de escola você cursou a maior parte do Ensino Fundamental?

- a. Escola Pública Municipal b. Escola Pública Estadual

c. Escola Particular d. Escola Conveniada

15. Você já foi reprovado?

- a. Não b. Sim, uma vez c. Sim, duas vezes
d. Sim, três ou mais vezes

16. Você teve interrupções na sua vida escolar?

- a. Não b. Sim, por quê? _____
-
-

17. Quando você terminar o Ensino Médio pretende:

- a. Somente continuar estudando (Curso profissionalizante e/ou Pós Médio)
b. Somente continuar estudando (Universidade)
c. Continuar estudando e trabalhando
d. Continuar estudando e começar a trabalhar
e. Somente trabalhar
f. Ainda não sei

18. Você vai fazer o ENEM?

- a. Sim b. Não c. Ainda não sei

19. Por que você vai fazer o ENEM?

- a. Para testar meus conhecimentos / minha capacidade de raciocínio.
b. Para entrar na faculdade / conseguir pontos para o vestibular / conseguir bolsa do governo.
c. Para ter um bom emprego / saber se estou preparado(a) para o futuro profissional.
d. Para obter minha certificação do Ensino Médio.
e. Não sei.

20. Qual é o grau de escolaridade de seu pai?

- a. Alfabetizado b. Nunca estudou c. Ensino Fundamental completo
d. Ensino Fundamental incompleto
e. Ensino Médio completo

- f. Ensino Médio incompleto
- g. Ensino Superior completo
- h. Ensino Superior incompleto
- i. Não sei

21. Qual é o grau de escolaridade de sua mãe?

- a. Alfabetizada b. Nunca estudou
- c. Ensino Fundamental completo
- d. Ensino Fundamental incompleto
- e. Ensino Médio completo
- f. Ensino Médio incompleto
- g. Ensino Superior completo
- h. Ensino Superior incompleto
- i. Não sei

22. Você está matriculado/a em quantas oficinas: _____

Quais:

23. O que o motivou a participação?

24. Quanto aos problemas e tensões do cotidiano escolar, é comum a tendência de escolas em não considerar o jovem como interlocutor válido no momento de tomadas de decisões importantes quanto ao cotidiano escolar. Você sente ter voz nos momentos de tomada de decisão de sua escola?

25. Fazendo um balanço, o que você mudaria no programa e/ou nas oficinas?

26. Você considera que seu desempenho na escola em geral mudou desde sua participação nas oficinas?

a. Sim b. Não c. Não sei

Obrigada pela sua participação!



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada “Redesenhando o currículo do Ensino Médio: *O caso do ProEMI no sertão da Bahia*”, desenvolvida no Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS tem como intuito perceber como as reformas educacionais a partir das políticas de currículo tem incidindo no cotidiano das instituições, a partir do conceito de recontextualização. A escola Educandário Oliveira Brito, constitui-se o *Locus* de análise por construir-se como modelo, como sendo uma das primeiras instituições a aderir ao programa Ensino Médio Inovador em toda a região circunvizinha.

Deste modo, acreditamos que sua colaboração será fundamental. A participação nesse estudo é voluntária, e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Caso aceite colaborar sua participação envolve a realização de uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração de aproximadamente 30 minutos. Quanto à divulgação, comprometemo-nos que as informações obtidas serão utilizadas para fins acadêmicos, garantimos assim, a confiabilidade dos diálogos produzidos e sigilo dos dados pessoais e institucionais dos participantes. Os resultados da pesquisa serão armazenados, analisados e apresentados sem menção ao nome dos participantes, assim como resguardando qualquer indício da identidade dos mesmos. Para finalizar, informamos que estaremos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos e caso haja alguma dúvida ou preocupação acerca de sua participação nesta pesquisa, poderá nos contatar através do telefone do Programa de Pós-Graduação Telefone (75) 3161-8246, ou pelos endereços eletrônicos: ppge.uefs@gmail.com, annykarineee@hotmail.com.

Atenciosamente:

<hr/> <p>Anny Karine Matias Novaes Machado Pesquisadora. Matrícula:10232243</p>	<hr/> <p>Local e data</p>
---	---------------------------

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

<hr/>	<hr/> <p>Local e data</p>
-------	---------------------------

ANEXOS



ANEXO 1 – PRC

Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI):
Plano de Redesenho Curricular (PRC)

ANO LETIVO DE 2015 (Planejado em 2014)

Macrocampo	Projeto de Redesenho Curricular		
	Ação	Detalhamento da Ação	
		Detalhamento	Área de Conhecimento / Componente Curricular
Acompanhamento Pedagógico (Obrigatório)	Realização de projeto pedagógico interdisciplinar, considerando-se todas as áreas do conhecimento, com enfoque na consolidação de habilidades, conhecimentos e atitudes necessários à formação da identidade, da autonomia e da interação do adolescente.	<p>Planejamento, durante todo o ano letivo, e execução, em uma das unidades didáticas finais, de feira cultural, ante o tratamento didático-pedagógico, nas aulas próprias das áreas do conhecimento destacadas, de uma temática selecionada pela comunidade escolar, com o intuito principal de favorecer, aos alunos, o desenvolvimento do autoconhecimento, da autoestima e da autoconfiança, através do aprendizado de determinados conteúdos.</p> <p>Promoção periódica de eventos artístico-culturais, como saraus, instalações e festas literárias, de várias atividades desportivas, dentre outras ações pedagógicas intimamente atreladas ao desenvolvimento das preferências estéticas e da sensibilidade artística, de talentos e aquisição de aptidões profissionais, além do estabelecimento das relações interpessoais</p>	<p>Linguagens</p> <ul style="list-style-type: none"> - Língua Portuguesa - Língua Estrangeira, Arte, Educação Física - Língua Materna para populações indígenas <p>Matemática</p> <ul style="list-style-type: none"> - Matemática <p>Ciências da Natureza</p> <ul style="list-style-type: none"> - Biologia - Física - Química <p>Ciências Humanas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Geografia - Filosofia - Sociologia - História

		e afetivas no âmbito da comunidade escolar.	
Leitura e Letramento (Obrigatório)	Desenvolvimento de atividades práticas de leitura, de compreensão, de interpretação e de produção textual, possibilitando aos alunos o acesso a diferentes gêneros textuais, no intuito de adquirir e/ou aperfeiçoar habilidades linguísticas específicas.	Realização de oficinas com foco especial na promoção efetiva da leitura literária, pelo contraste entre obras e autores já cristalizados, nacionalmente, e outros em franca ascensão, quanto aos inúmeros gêneros textuais; em uma interface com o C. Formal.	Linguagens - Língua Portuguesa - Língua Estrangeira, Arte, Educação Física - Língua Materna para populações indígenas
Iniciação Científica e Pesquisa (Obrigatório)	Promoção de inúmeras atividades de iniciação científica e pesquisa, atreladas à síntese e à análise dos fenômenos sócio-histórico-culturais circundantes.	Realização de oficinas que propiciem a devida contextualização dos conteúdos conceituais próprios do Currículo Formal, em contraposição às situações vivenciadas no cotidiano, através do empreendimento de pesquisas laboratoriais e de campo, à luz do método científico.	Linguagens - Língua Portuguesa - Língua Estrangeira, Arte, Educação Física - Língua Materna para populações indígenas
		Adequação dos Laboratórios de Ciências da Natureza e de Informática, com vistas ao desenvolvimento satisfatório das oficinas correlatas.	Matemática - Matemática Ciências da Natureza - Biologia - Física - Química
		Capacitação docente, com vistas ao desenvolvimento satisfatório das oficinas correlatas.	Ciências Humanas - Geografia - Filosofia - Sociologia - História
Línguas Estrangeiras / Adicionais	Estudo da língua, na multidimensionalidade de suas concepções; favorecendo, ante a contraposição da língua estrangeira à materna, a conscientização da identidade linguística e cultural de ambas.	Realização de oficinas que otimizem o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes à aquisição da língua estrangeira moderna, como a compreensão auditiva, de leitura, escrita	Linguagens - Língua Portuguesa - Língua Estrangeira, Arte, Educação Física

		e fala; por meio da utilização de recursos tecnológicos variados.	
Cultura Corporal	Desenvolvimento de atividades desportivas diversas, sob a valoração da cultura corporal, com enfoque na experimentação lúdica.	Realização de oficinas de Esporte na Escola, a título de iniciação e/ou fortalecimento de práticas esportivas, sob diversas modalidades, objetivando o desenvolvimento de habilidades e competências congêneres. Adequação das quadras e banheiros da escola para o desenvolvimento satisfatório das oficinas correlatas, com vistas à consolidação das práticas esportivas. Visitação técnico-pedagógica a órgãos e/ou a entidades educativas de incentivo à cultura corporal.	Linguagens - Língua Portuguesa - Língua Estrangeira, Arte, Educação Física
Produção e Fruição das Artes	Estudo da arte, no processo histórico, como fundamento da memória cultural, importante na formação do cidadão, agente integrante e participativo nesse contexto.	Realização de oficinas com foco especial na promoção efetiva da produção artística, tomando como referência os parâmetros consagrados ao longo do tempo pela história da arte, sem, no entanto, perder a autonomia e criatividade individuais de cada discente. Adequação de espaço físico, com vistas à operacionalização efetiva das oficinas correlatas.	Linguagens - Língua Portuguesa - Língua Estrangeira, Arte, Educação Física
Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias	Promoção de atividades que envolvam o contato com as novas mídias digitais e inovações tecnológicas, com o intuito de se compreender melhor as potencialidades inerentes à cada tecnologia e suas contribuições ao aprendizado.	Realização de oficinas de Jornal e Rádio Escolar.	Linguagens - Língua Portuguesa - Língua Estrangeira, Arte, Educação Física - Língua Materna para populações

Participação Estudantil	Desenvolvimento de atividades de estímulo e promoção da participação e do protagonismo juvenil no cotidiano escolar.	Realização de oficinas que estimulem e promovam a participação e o protagonismo juvenil, com ênfase na consolidação da argumentação crítico-reflexiva.	indígenas Matemática - Matemática Ciências da Natureza - Biologia - Física - Química Ciências Humanas - Geografia - Filosofia - Sociologia - História
-------------------------	--	--	--

ANEXO 2 – JORNAL ESCOLAR

👍 Confira, curta e indique a formata de jornal: PÁGINAS DO E.O.B (páginasdobolshetraol.com) - coberturas completas, fotos e vídeos dos eventos do E.O.B.



Movimentou o colegio



I Seminário Escolar Protagonismo Estudantil - o desempenho do estudante do Ensino Médio.
11/06/2015



Exposição — Arte Consciente: experimentação artística.
18/06/2015



I Combinação e Passeio Ciclístico do E.O.B.
18/07/2015 — Sábado letivo.



Silvânia Sales (JFM - reportagem) e o escritor Alafonso Fonseca - Concurso de premiação dos vencedores do II Concurso para Escritores Escolares de Poetas e de Redação.
Salvador/BA — 29/07/2015.



VI Feira Cultural do Educandário Oliveira Brito: A luz de Humberto Teixeira e outras luzes — 05 a 17/09/2015.



I Semana Cult do Educandário Oliveira Brito. Durante toda mês de outubro.
Celebração: 26 a 29/10/2015.

Jornal Escolar Páginas do E.O.B

Volume 1, edição 03/2015

Faculdade de Curitiba - BA, 26 de outubro de 2015.

Editorial

Motivados pelo estudo dos gêneros discursivos notícia, reportagem e entrevista, a equipe do Jornal Escolar Páginas do E.O.B foi à campo e, em sua 3ª edição, traz um recorte das principais notícias, reportagens e entrevistas realizadas pelo grupo. A publicação traz fotos das coberturas fotográficas realizadas pela equipe em alguns dos eventos que ocorreram no colégio: II, em comemoração ao Dia do Poeta (04/10); Dia do Compositor (07/10); Dia Nacional do Leitor (12/10); Dia do Professor (15/10) e ao Dia Nacional do Livro (29/10), a edição traz uma entrevista especial com os alunos do E.O.B que tiveram seus textos selecionados no II Concurso para Escritores Escolares de Poetas e de Redação 2015. Ademais, inicia a presente publicação com um poema de uma das integrantes da equipe do Jornal Escolar Páginas do E.O.B.

Doc Lettural

ALGUM DIA
Se algum dia, eu voltar a sorrir,
Se algum dia, a chuva parar de cair,
Se algum dia, os pássaros voltarem a cantar,
Se algum dia, talvez, a felicidade reinar...

Meu bem, euinei te procurar.
Vou olhar em seu lindo olhar,
Vou fazer com que seu mais belo sorriso volte a surgir,
E farei suas lágrimas pararem de cair.

Mas se houver de algum dia,
Eu não voltar a sorrir,
da chuva não parar de cair,
dos pássaros não voltarem a cantar...
Não se preocupe!

Mesmo assim, meu bem,
euinei te procurar.
Para que assim, finalmente, a felicidade possa reinar.
Por: ANTÂNIA TORRES, 2ª A - INSTITUTO OLIVEIRA BRITO JORNAL ESCOLAR

Nesta edição:

REPORTAGEM	02
REPORTAGEM	02
REPORTAGEM	03
REPORTAGEM	03
REPORTAGEM	03
REPORTAGEM	04
REPORTAGEM	05
REPORTAGEM	05
REPORTAGEM	05

SEMINÁRIO ESCOLAR CONSCIENTIZA ALUNOS DO E.O.B



No dia 11 de junho de 2015 aconteceu o I Seminário da Unidade Escolar, no auditório do Educandário Oliveira Brito, com o tema: "Protagonismo estudantil - o desempenho do estudante do Ensino Médio". A atividade teve como objetivo explicar aos discentes sobre os recursos financeiros recebidos pela escola e a forma como são investidos, sobre o desempenho dos alunos em exames externos, como o Avalie, e internos, como a avaliação integrada. Além disso, contou com discursos motivacionais em relação à vida e aos estudos, sendo conduzido por vários docentes da unidade.

O seminário iniciou com a apresentação das professoras participantes do "Projeto Pacto pela Educação". As docentes pautaram sua fala na análise de pontos cruciais para se atingir uma melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem da colégio. Dentre essas, melhor aplicação dos recursos financeiros recebidos pela instituição, contando com a ajuda dos discentes, exposição de gráficos e de tabelas mostrando o desempenho do alunado da escola em exames externos e internos e problematização dos dados do IDEB, que se encontram baixos e em situação crítica. Após este momento, os estudantes foram motivados e incentivados pelos educadores, os quais citaram exemplos de ex-alunos da instituição - de origem humilde e que sempre tiveram acesso ao ensino público -, que alcançaram várias conquistas. Por fim, foi exibido um vídeo que versava sobre a importância da educação na vida do ser humano.



Assim sendo, nota-se que o seminário conseguiu atingir o seu objetivo, principalmente



em termos de sensibilização do alunado acerca da importância da vida escolar e da busca por melhores desempenhos no percurso educativo. Ademais, as professoras envolvidas deixaram um convite ao corpo discente, no sentido de que uma escola produtiva e um ensino de qualidade dependem, também, do papel exercido por cada estudante. Tal conduta deve ir além da busca pelo conhecimento, mas também da preservação do próprio espaço físico da Instituição e dos recursos que ela possui.

Por: Alexsão Cruz (1º D Matutino); Andreas Aleixo (1º D Matutino); Caítan Araújo (2º A Matutino); Eudélio Santana (2º A Matutino); Érica França (3º E Matutino); Juliana Macedo (2º A Matutino); Luciana Carvalho (2º A Matutino); Ludiana Dias (3º B Matutino); Mathheus Moura (3º E Matutino); Pedro Emanuel Rocha (2º A Matutino); Ruyel Ferreira (1º D Matutino); Rebecca Silva (3º E Matutino) - **Oficina Jornal Escolar**

CULTURA JUNINA EUCLIDENSE NA TELINHA DA TV BAHIA



Em 17 de Junho de 2015, no programa Bahia Meio Dia, emissora TV Bahia, foi exibida a reportagem "Caminhos do São João - 2015", realizada na cidade de Euclides da Cunha, BA. A matéria teve como objetivo mostrar as tradições juninas presentes na região, destacando: a culinária, as quadrilhas, o ferrô pé de serra e os tradicionais festejos da "Cidade da sanfona".

A reportagem iniciou com a exibição de parte da fauna local, passando pelo habitat natural das aranhas azuis, na cidade de Carudós. Em seguida, foi apresentado exemplos do artesanato local, o qual utiliza como matéria prima as palhas do ouricuri. As peças artesanais são vendidas até para o exterior, evidenciando, assim, a forte representação da cultura local.

Depois, ao atribuir enfoque ao tema principal - as festividades juninas - mostrou a formatação do Arrais na cidade, as principais atrações musicais e as comidas típicas, como a buchada de bode. Continuando, mostrou as quadrilhas juninas da comunidade de Caibé e de outras localidades do município.

Outro ponto a ser ressaltado na reportagem, se refere à nomeação da cidade, enquanto "terra da sanfona", avaliando grandes artistas tradicionais como: Rato Branco e seus meninos, dentre outros sanfoneiros locais.



A divulgação das tradições, paisagens, hotelaria, programação das festas e atrações juninas, não só ajudou a divulgar a cultura euclidense, como também a engrandecer as eventos ocorridos na cidade de Euclides da Cunha. Além dessa reportagem, a TV Bahia acabou por fazer outra matéria sobre os preparativos do festejo principal e por fazer reportagens sobre o nome da festa e suas atrações.

Por: Alexsão Cruz (1º D Matutino); Andreas Aleixo (1º D Matutino); Caítan Araújo (2º A Matutino); Érica França (3º E Matutino); Juliana Macedo (2º A Matutino); Luciana Dias (3º B Matutino); Mathheus Moura (3º E Matutino) - **Oficina Jornal Escolar**

I CAMINHADA E PASSEIO CICLÍSTICO DO E.O.B



No dia 18 de julho de 2015, a "Primeira Caminhada e Passeio Ciclístico do Educandário Oliveira Brito" mobilizou cerca de 300 estudantes da instituição, em um percurso de 4 km (ponto de saída, colégio E.O.B, rumo à localidade de Cumbe de Ginas, e ponto de chegada, a Instituição citada). Nesta ocasião, os alunos tiveram a oportunidade de praticarem exercícios físicos, divertirem-se e colocarem o papo em dia. O evento foi promovido pelas professoras de Educação Física



da instituição (Alfaete Reis, Alexandre Oliveira e Daniel Fontes) com o objetivo de oferecer uma atividade extracurricular e, ainda, proporcionar uma saída para o sedentarismo vivenciado por grande parcela dos discentes.

Perguntada sobre a iniciativa, a aluna Emily Almeida (1ª F - Matutino) disse: "foi uma oportunidade de oferecer aos estudantes uma aula diferente, de praticar exercício físico na escola com a galera. Os responsáveis pela iniciativa estão de parabéns! Gostei muito!".



Ao se reportar aos professores organizadores, o docente Alfaete agradeceu a presença de todos e acentuou o quão produtiva foi a atividade e frisou estar animado para a realização de outros eventos. O professor Alexandre definiu o acontecimento como: "uma atividade diferenciada no aspecto pedagógico, para sair um pouco da rotina da sala de aula e explorar outros ambientes, a parte externa da escola [...], além de agregar a prática de um exercício físico para fugir do sedentarismo". Daniel, também, agradeceu a presença dos estudantes e disse: "[...] o objetivo é este: fazer atividades diferenciadas na escola para que a gente não fique só neste conceito de sala de aula".

Vale registrar, também, a presença de professores de outras disciplinas, não ligados diretamente à atividade, no evento. Paulo Henrique (Professor de Biologia da Instituição) demonstrou grande animação e comentou: "[...] a caminhada foi 'massa', 10, nós precisamos fazer isso mais vezes!". (por: Matheus Moura, 3ª E - matutino - *Oficina Jornal Escolar*).



TIRINHA DO EVENTO - I CAMINHADA E PASSEIO CICLÍSTICO DO E.O.B



REDUÇÃO A DEZESSEIS: O ESTOPIM DE UMA GUERRA

A redução da maioria penal no Brasil para dezesseis anos servirá apenas para o aumento da criminalidade. O nosso país tem problemas muito mais complexos que impedem a viabilização dessa proposta. Todos sabem que "o problema não é de agora", é muito mais dentro do que se imagina.

O projeto de lei que foi apresentado - redução da maioria penal para dezesseis anos em casos de crimes hediondos -, além de inviável, é ineficaz, pois prender apenas os que cometem crimes hediondos, de maneira nenhuma resolve, ou serve como paliativo para o problema. Os adolescentes brasileiros são procurados para o tráfico de drogas (que não é crime hediondo) e os demais trabalhos de execução, latrocínios e homicídios baseia vão ser executados pelos menores aprendizes do emprego do crime que, com certeza, são mais que 5% do efetivo*.

Ademais, o nosso sistema prisional não tem condições de abrigar nem os presos adultos, muito menos de reabilitar adolescentes. As cadeias do Brasil são precárias e superlotadas, são "universidades do crime". Nestes espaços, os jovens podem fazer diversas especializações, nas mais variadas "áreas do conhecimento criminoso", como: especialização em homicídio qualificado.

A medida urgente que deve ser tomada é a reforma do sistema prisional e da legislação brasileira (Código Penal), impondo penas mais duras, conforme a proporcionalidade dos crimes (grilo perpétuo; trabalho civil forçado; castigo químico etc.), mas também, proporcionar aos detentos um cárcere que tenha condições de reabilitar. É muito importante que haja investimentos em políticas públicas para a educação e para a redução do evasão escolar. A maioria penal deve ser reduzida, sim, mas para 12 anos (não como forma de reduzir a criminalidade, mas com o único objetivo de punir os infratores), com penas iguais para todas as delinqüências, porém em espaços separados dos "diutores do crime". (Por: MOURA, Matheus, 3ª E - matutino, *Oficina Jornal Escolar*).

* O Brasil foi classificado no Programa do Sistema Penal, Jones Almeida, que sugere que todos os presos tenham, no mínimo, 5% do seu efetivo de adolescentes entre 14 e 24 anos.

JEAN FABRIZO FALA SOBRE A "MOSTRA EUCLIDENSE DE TEATRO: ANO XX"



Jean Fabrício (mais conhecido como Bolinha), diretor e idealizador da "Mostra Euclidense de Teatro", concede uma entrevista para a equipe do Jornal Escolar e relata a importância sociocultural do evento para a cidade de Euclides da Cunha. A "Mostra", que está no seu segundo ano, foi realizada no período de 23 a 26 de julho de 2015.

Jornal Escolar: Qual a importância das artes cênicas na formação cultural dos indivíduos da nossa região?

Jean Fabrício: As artes cênicas possuem um papel fundamental na formação do indivíduo, principalmente no tocante à formação cidadã. Todas as artes que trabalham no teatro, primeiramente, além da arte cênica, elas são cidadãs. Então, ela visa contribuir com o ponto de vista crítico, artístico, intelectual em prol de cidadãos que venham interferir na sociedade e usar esta arte como instrumento social e acima de tudo cidadão.

Jornal Escolar: Como as "Mostras de Teatro Euclidense" vêm contribuindo para o enriquecimento cultural da cidade de Euclides da Cunha?

Jean Fabrício: Na Mostra, intitulada "Mostra de Teatro Euclidense: Troféu Patrão Maria", nós temos troféus que premiam as melhores do ano, os quais se destacam em oito categorias. Primeiro, ela contribui com a formação de plateia, que é o objetivo maior, e para a formação de novos talentos, em que as artes cênicas sejam um instrumento desta formação. Além da formação de plateia, fazer com que os grupos sejam mais conhecidos e realizar um intercâmbio - porque a Mostra é realizada em quatro dias de evento e neste período a gente tem uma média de sete grupos se apresentando. É uma verdadeira maratona cênica, uma maratona teatral, com uma média de público de mil pessoas que circulam no evento, isso a cada ano. A Mostra é realizada sempre no mês de julho, que é o mês de aniversário da Parnaíba, que, inclusive, completou 105 anos, este ano, e que é a companhia a qual eu dirijo e que faz a produção artística desta Mostra.

Jornal Escolar: Em relação à "Mostra de Teatro", as suas expectativas foram superadas/superadas? Comente:

Jean Fabrício: Sim! Com certeza! Eu acho que quando você produz um evento deste, mesmo estando na 3ª edição, com todas as problemas que a gente acaba enfrentando, como a falta de apoio, ainda tem pessoas que acreditam, alguns parceiros nossos que investem. E, com certeza, as expectativas foram mais que superadas, principalmente pelo sucesso do evento. O artista vive de público, nós tivemos a expectativa, como eu falei anteriormente, entre mil e mil e cem pessoas, filiar para entrar. Então, você ter isso no interior, numa cidade como Euclides da Cunha, que já tem uma tradição cultural, uma tradição teatral, eu acho que é um mérito, uma glória para todos nós que fazemos teatro e acreditamos nesta bandeira das artes cênicas. Euclides teve um movimento muito forte na década de 90, onde nós tínhamos cinco grupos teatrais e, hoje, continuam este trabalho. As companhias realizam esse trabalho, seja em oficinas, em programas educacionais, nas mostras, nos festivais de teatro, mas nunca desistindo daquilo que nós acreditamos, que é a arte cênica como produto forte mesmo.

Jornal Escolar: Qual foi o público-alvo desse evento?

Jean Fabrício: Acho que de crianças. Como nós tínhamos uma classificação livre, os espetáculos não tinham uma faixa etária pré-estabelecida. Então, crianças, jovens, mais jovens e adolescentes, até idosos mesmo. Nós tivemos uma plateia bem diversificada nesses dias.

Jornal Escolar: Ainda em relação à Mostra: a seu ver, houve algum ponto negativo? Como melhorá-lo?

Jean Fabrício: Fazendo uma avaliação geral, só para ressaltar, nós não trabalhamos sozinho, é um grupo e eu tenho dez pessoas que trabalham comigo. A Mostra ela é produzida por nove produtores que também são atores e se revezam no papel de produtores, além da direção geral que é sobre a minha pessoa. Eu creio que ponto negativo a gente tem, algumas falhas, não é perfeito! Mas a cada ano, nós tentamos aprimorar para que estas falhas não se repitam a fim de que a gente ofereça uma qualidade de espetáculo, de linguagem, de cenário, trilha sonora. É tanto que antes dos espetáculos, nós publicamos um edital, então os grupos têm um mês para se inscreverem, esses grupos passam por uma seleção, entregam uma ficha técnica, o texto original, o vídeo. Isso nós ensinamos para uma comissão, para que ela veja a relevância social do texto, o idioma, a qualidade mesmo em si, porque o nosso público merece coisas boas. Então, nós temos essa preocupação. Eu creio que de negativo, não, algumas pequenas falhas, mas que o sucesso do evento acabou cobrindo. Acho que mais pontos positivos do que negativos, acho que a avaliação é essa.

Jornal Escolar: Espaço aberto para suas considerações finais:

Jean Fabrício: Eu gostaria de agradecer a toda equipe do jornal, agradecer ao Educandário Oliveira Brito que é nosso parceiro desde o início. Não usamos o auditório, tanto para ensaio, quanto para a realização da Mostra, que é o espaço que dispõe de luzes, de acústica, de tudo. É dizer que a gente continua firme e que sempre que tem trabalhos teatrais em Euclides da Cunha, sempre que a Parnaíba estiver se apresentando, outros grupos, também, vocês venham prestigiar, ver os nossos produtos. Todos os trabalhos, nós sabemos que não é fácil, não só em Euclides da Cunha, mas na região. Trabalhar com artes cênicas é uma dedicação mesmo, uma abnegação mesmo, mas de qualquer maneira, quando você vê um aplauso, quando você vê a satisfação do público, o reconhecimento dos seus produtos, acho que tudo isso supera, nós acabamos sendo felizes! É o quanto da valorização, todo artista precisa dessa valorização, mas ainda nós temos alguns debates com as questões das políticas públicas, investimentos nestes grupos locais, mas nós estamos sempre fomentando esta discussão, seja no grupo, seja na sociedade, nas mídias sociais. Provocando isso, porque o artista, volta a enfatizar, ele é cidadão, então ele deve levar esta voz artística onde ele estiver, sempre!

Realização da entrevista: Larissa Carvalho (2ª A - matutino); Marthusa Moura (3ª E - matutino); Laylla Aguiar (2ª A - matutino); Juliana Macedo (2ª A - matutino) e Ryan Neta (3ª E - matutino) - Oficina Jornal Escolar. / Transcrição da entrevista: Larissa Carvalho (2ª A - matutino).

* A entrevista foi originalmente filmada, estando - a seu primeiro versão - na modalidade oral de língua. Além disso, ao passar para a modalidade escrita de língua, a equipe precisou por manter a fala original da entrevistado. Desta modo, ao saber que o registro oral possibilita flexibilidade que a norma padrão escrita não permite, a equipe do jornal entende que, mesmo após o registro de transcrição do texto, optou-se por manter a integridade da fala da entrevistado.



ESTUDANTES DO E-O-B TÊM TEXTOS SELECIONADOS NO 7º CONCURSO PARA ESCRITORES ESCOLARES DE POESIA E DE REDAÇÃO 2015*

O 7º Concurso para Escritores Escolares de Poesia e de Redação trata-se de um concurso direcionado a todos os alunos das escolas estaduais da Bahia, do Ensino Fundamental I, II e Médio. A proposta é organizada pela Diretoria do Livro e da Leitura (D.L.L.), unidade da Fundação Pedro Calmon/Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, com o intuito de influenciar os jovens estudantes a escreverem. A cerimônia de entrega do prêmio foi realizada na cidade de Salvador. Neste concurso, o Educador(a) Oliveira Brito foi representado por um número significativo de alunos, os quais tiveram seus textos classificados. É válido ressaltar que, oito alunos tiveram produções classificadas e um estudante – **Quando Rehem** (3ª G - Vespertino) – conquistou a “menção honrosa”. Diante dos resultados, o equipe do Jornal Escolar realizou uma entrevista coletiva com os estudantes classificados para saber o que eles têm a dizer sobre esta conquista.

Jornal Escolar: “Quais foram as suas primeiras impressões em relação ao concurso?” **Que o prêmio despertou em você?**

Quando Rehem (3ª G - Vespertino): Eu tive o privilégio de ser selecionado, de chegar até lá. A proposta do projeto em si, foi de incentivo à leitura e o que despertou em mim foi uma motivação para continuar a escrever, depois de ter ganhado estes prêmios e o certificado.

Jornal Escolar: “Em sua opinião, os estudantes poderiam estar mais envolvidos em projetos e concursos desse tipo?”

Matheus Moura (3ª E - Matutino): Sim, eu acho interessante que tivesse maior participação dos estudantes para aumentar o número de exposições e, também, para não ficar tão fácil, ter mais concursos. Para que a seleção dos poemas, das textos, seja mais criteriosa, para que haja mais concorrência, porque é interessante da competição é isso.

Jornal Escolar: “Para você, o principal motivo de não haver mais oficinas e projetos voltados ao incentivo e promoção da cultura e da educação está relacionado à ausência de incentivo do poder público ou ao desinteresse estudantil pelas manifestações artísticas e culturais?”

Caroline Santos (1ª B - Vespertino): Eu acredito que seja resultado do desinteresse estudantil porque mesmo havendo propostas, a maioria dos alunos não se importa.

Jornal Escolar: “Quais expectativas foram criadas no momento da inscrição no Prêmio?”

Karoline Menezes (1ª A - Vespertino): [...] Eu senti vontade de escrever para mostrar a minha turma (3ª série [AM], que não é está lá “tão chato” escrever, como eles pensam).

Jornal Escolar: “Ao escrever poesias estamos fazendo arte”, exercitamos mais o português. Além de ser uma crítica construtiva. Você tem alguma motivação especial para escrever poesias? “Quais são as suas inspirações?”

Ramon Mota (2ª A - Matutino): Minhas inspirações dependem do ambiente em que escrevo.

Jornal Escolar: “Como foi a sensação e a experiência de saber que dentre milhares textos inscritos no concurso, o seu poesia foi uma das selecionadas?”

Dayvina Almeida (2ª A - Vespertino): Particularmente, foi a primeira vez que eu inscrevi um texto meu em um concurso, embora já produzisse. A sensação foi extraordinária, saber que dentre produções de milhares escolas, diversos poemas, textos, e minha produção foi selecionada.

Jornal Escolar: “Você já havia inscrito algum texto em outros concursos estudantis?” “Como você selecionou o texto que concorreu neste concurso?”

Monarzo Moura (3ª G - Vespertino): Eu já havia inscrito no Tempo de Arte Literária (TAL) [...]. Foi a seleção do poema, na verdade, todos os poemas que eu componho falam das minhas poesias. Eu não tenho o propósito de expor [poemas dos] minhas poesias atuais. Este poema é um texto do ano passado e é referente a uma fase que eu estava meio melancólico, porém, eu já não estava mais no ápice dele.

Jornal Escolar: “A poesia selecionada neste concurso foi produzida especialmente para este propósito?” “Comente.”

Marlene Stepp (3ª E - Matutino): Não. A professora Franczy apresentou a proposta na oficina. Eu estava com a poesia pronta. Eu li, gostei e eu resolvi enviar.

Jornal Escolar: “O fato de ter um texto produzido por você selecionado em um concurso à nível estadual mudou alguma coisa? Motivou-lhe a escrever mais? A participar de outros concursos?”

Enry Caroline Oliveira (1ª F - Matutino): [...] Sim, motivou-me a escrever mais e a tomar a iniciativa de querer participar de mais concursos como esse.

Jornal Escolar: “Por fim, a equipe do Jornal Escolar Poesias do E-O-B gostaria que você, Quando Rehem, ganhasse (a menção honrosa do 7º Concurso para Escritores Escolares de Poesia e de Redação - 2015) deixasse um recado para todos os estudantes do E-O-B.”

Quando Rehem (3ª G - Vespertino): Eu poderia pedir a vocês para escrever, mas não tem que partir de vocês. Aqui no colégio tivemos muitas participações que foram classificadas e eu quero parabenizar a todos. É o meu único recado é que tentem sempre escrever!

Realização da entrevista: Cláudio Araújo (2ª A - Matutino); Ediléia Santana (2ª A - Matutino); Larissa Carvalho (2ª A - Matutino); Andrea Alexio (1ª D - Matutino) - Oficina Jornal Escolar. / Transcrição da entrevista: Larissa Carvalho (2ª A - Matutino) - Oficina Jornal Escolar.


*A entrevista foi originalmente filmada, estando - o seu primeiro versão - na modalidade oral da língua. Assim sendo, ao passar para a modalidade escrita da língua, o equipe prezou por manter a fala original das entrevistadas. Devido a isso, ao saber que o registro oral possibilita flexibilidade que a norma padrão escrita não permite, a equipe do jornal escolheu que, mesmo após a revisão da transcrição do texto, optou-se por manter a integridade da fala das alunas entrevistadas.

Alguns do E-O-B que tiveram textos classificados no 7º Concurso para Escritores Escolares de Poesia e de Redação 2015 e alguns comentários do grupo do Jornal Escolar.



A sinopse foi desenvolvida pelas alunas da Oficina Rádio Escolar e enviada para divulgação no Jornal Escolar.

INTERCÂMBIO COM A OFICINA RÁDIO ESCOLAR – SUGESTÃO DE FILME

SINOPSE DE FILMES - RÁDIO ESCOLA - 2015			
TÍTULO	O DOADOR DE MEMÓRIAS		
DIREÇÃO	Phillip Noyce	FORMA	Seguir, Portugal
PRODUÇÃO	Jeff Bridges	MÚSICA	Marco Beltrami
ROTEIRO	Michael Mitnick	ELenco	 Taylor Swift (Rosamere) Jeff Bridges (O doador) Meryl Streep (Ancei-Chefe) Brenton Thwaiter (Jonas) Alexander Skagard (Pai De Jonas) Odeya Rush (Fiona) Katie Swift (Mãe De Jonas) , Cameron Monaghan (Asher)
GÊNERO	Ficção Científica, Fantasia e Drama		
DURAÇÃO	1 Hora e 37 Minutos		
ANO	2014, Setembro		
DISTRIBUIÇÃO	Parla Filmes		
SINOPSE DO FILME			
<p>O filme "O doador de memórias", baseado no livro <i>O Doador</i>, de Louis L'Amry, conta a história de um jovem - único receptor de memórias a alcançar o objetivo que seus antecessores não conseguiram realizar. Com um cenário todo em preto e branco, ao decorrer do filme, a trama fica colorida levando o espectador a usar a sua imaginação para desenvolver os mistérios ocultos do que vai acontecer.</p> <p>Aos 18 anos, todos os jovens daquela "Comunidade perfeita" recebem uma função, de acordo com a sua desempenho durante os seus treinamentos ao longo dos anos, para seu futuro em uma comunidade sem dor, sentimentos e desigualdades.</p> <p>O jovem Jonas foi selecionado para receber de um doador de memórias, as lembranças que foram retiradas das pessoas da comunidade. Jonas aprende várias coisas com o doador de memórias e com alguns ensinamentos descobre que pode libertar todas as memórias da comunidade. Ele desenvolve um caminho para a libertação das memórias e começa infrações para salvar o próximo receptor de memórias, que estava prestes a ir para a dispensa, ou seja, ser morto.</p> <p>Jonas alcança o seu objetivo principal e junto a ele um bebê, que seria o próximo receptor de memórias.</p>			
INTERDISCIPLINARIDADE DO FILME COM AS DISCIPLINAS			
<p>O filme também trata de algumas realidades escolares, e saber:</p> <p>Português: A explicitação do preceito da linguagem formal e o conceito de palavras específicas;</p> <p>Geografia: Os tipos de relevo, paisagens, as diversas formas de culturas e as culturas ao redor do mundo;</p> <p>Filosofia: A descoberta de alguns tipos de sentimentos, do caráter e do poder de fazer suas próprias escolhas;</p> <p>Sociologia: O modo e a forma de convivência entre a sociedade, sem qualquer diferença;</p> <p>Biologia: A geração de seres vivos em laboratórios.</p>			

EXPEDIENTE DO JORNAL ESCOLAR "PÁGINAS DO E.O.B"

Elisabete Oliveira Brito: Instituição Pública e Estadual de Ensino em funcionamento (Resolução C.E.E. 00957 - Paraná C.E.E. 02567 - C.D. 100757) Entidade mantenedora: Secretaria de Educação do Paraná em convênio com a Prefeitura Municipal de Itaipó da Cunha - PA. Endereço: Rua Joaquim Santana Lima, nº 101, Itaipó da Cunha - Paraná.

Jornal escolar: Páginas do E.O.B, ano 3, volume 1, edição Outubro 2015 - Oficina Jornal Escolar, Ensino Médio Inovador (ProIM), Professora Anderson S. de Oliveira

Equipe do Jornal Escolar: Professores responsáveis e reguladores gerais do jornal Anderson S. de Oliveira

Edição, redação e reportagens: Anderson Aleixo, Alexson Cruz, Cleiton Araújo, Edênia Santana, Érica Franço, Juliana Macedo, Larissa Carvalho, Laylla Agnes, Matheus Moura, Pedro Emanuel Rocha, Raquel Silva e Ribeca Silva.

Fotografia: Anderson Aleixo, Alexson Cruz, Larissa Carvalho, Laylla Agnes, Matheus Moura e Raquel Silva.

Ilustradores: Cleiton Araújo e Pedro Emanuel Rocha.

Filmagem: Anderson Aleixo, Juliana Macedo, Laylla Agnes, Matheus Moura e Raquel Silva.

Diagramação: Equipe do Jornal Escolar.

Nosso jornal dá direito de resposta, assim como recebe críticas e sugestões por meio do seguinte e-mail de contato:
e-mail: paginasob@hotmail.com



Fotos do Vº Fêria Cultural do E.O.B - A Luz de Humberto Teixeira e outras luzes

Confira a cobertura completa do Vº Fêria Cultural do E.O.B no Facebook do Jornal Escolar Páginas do E.O.B (<https://www.facebook.com/paginasob>)