UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (MESTRADO)

RITA CRISTINA MAGNÓLIA BARROS

AS POLÍTICAS CURRICULARES E O ENSINO DE BIOLOGIA: DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Vitória da Conquista – BA

2022

RITA CRISTINA MAGNÓLIA BARROS

AS POLÍTICAS CURRICULARES E O ENSINO DE BIOLOGIA: DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Prática Escolares

Orientador: Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo.

Vitória da Conquista – BA

2022

B277p

Barros, Rita Cristina Magnólia.
As políticas curriculares e o ensino de biologia: do programa ensino médio inovador à Base Nacional Comum Curricular. / Rita Cristina Magnólia Barros, 2022.
95f.
Orientador (a): Dr. Edinaldo Medeiros Carmo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.
Inclui referências. 87 – 91.
1. Reforma Curricular. 2. ProEMI. 3. Biologia - Ensino. I. Carmo, Edinaldo Medeiros. II. Programa de Pós- Graduação em Educação – PPGED. II I.T.

CDD 370.113

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

RITA CRISTINA MAGNÓLIA BARROS

AS POLÍTICAS CURRICULARES E O ENSINO DE BIOLOGIA: DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Conhecimento e Prática Escolares

Orientador: Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo.

Aprovada em 25 de julho de 2022

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Edinaldo Medeiros Carmo (Orientador)

_____

Prof. Dr. Marco Antônio Leandro Barzano (Examinador Externo)

_____

Profa. Dra. Andrecksa Viana Oliveira Sampaio (Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter provido todas as minhas necessidades na realização desse sonho.

A todos da minha família por todo o apoio, paciência e falta de disponibilidade. Em especial, meu esposo, minha filha, meu filho, minha mãe e minhas irmãs. Foram grandes os desafios durante todo o curso, que por sua vez, ocorreu no período da pandemia da covid – 19. Todas as atividades eram realizadas em casa, trabalho, mestrado, escola das crianças e os próprios afazeres domésticos, então, administrar o tempo e tantas tarefas, e ainda, buscando manter um equilíbrio emocional, mesmo estando num cenário de isolamento e insegurança por causa dessa virose, não foi fácil. Por isso que agradeço inúmeras vezes a todos os meus familiares, que não pouparam esforços para me ajudar.

Ao meu professor e orientador Edinaldo, profissional de excelência, de uma humanidade indescritível. Sempre solícito, compreensivo, paciente e generoso. Respeitava o meu ritmo de produção, as minhas dificuldades e sempre incentivando a continuidade da caminhada.

Às pessoas amigas que sempre liberavam palavras de ânimo e compreendiam as minhas faltas para com elas.

Aos professores e colegas do curso. Todos foram importantes por suas contribuições e parcerias. Em especial, quero agradecer os professores e colegas da minha linha de estudo, com quem caminhei mais de perto. Mesmo distantes fisicamente, nosso grupo estava sempre pronto para socorrer a quem necessitasse. Gratidão!

Ao professor Marco Antônio e a professora Andrecksa, membros da banca. Suas contribuições foram muito importantes para a construção da dissertação e para a minha aprendizagem.

Às pessoas que contribuíram com essa pesquisa, partilhando suas histórias e experiências, fornecendo dados, enfim, agradeço a todos que direta ou indiretamente fizeram parte dessa minha trajetória.

Obstáculos não se eternizam.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa teve como foco, conhecer as ações desenvolvidas pelo Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e as suas interfaces nas configurações curriculares relacionadas à disciplina escolar Biologia. Num cenário de reformas com a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê um currículo dinâmico, o ProEMI foi proposto como um Programa precursor da base nacional comum para atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), bem como para promover debates sobre a construção da parte flexível do currículo. Esta investigação partiu de uma questão central, a saber: como o ProEMI foi desenvolvido e quais as inovações curriculares que ele proporcionou na disciplina escolar Biologia, assim como os desdobramentos e redesenhos curriculares. Para isso, foram analisados os documentos orientadores do Programa, e realizadas entrevistas com gestores e professores de Biologia sobre as atividades desenvolvidas durante a vigência do ProEMI numa escola estadual de Vitória da Conquista - BA. Por sua natureza qualitativa, esse trabalho apresenta como proposta teórico-metodológica, o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe (MAINARDES, 2006), e nos pressupostos sobre o Estudo de Caso. Os resultados permitiram inferir que, na escola onde ocorreu a pesquisa, o ProEMI foi desenvolvido por meio de oficinas, e que o Programa contribuiu significativamente para um redesenho no currículo da disciplina Biologia, proporcionando um reordenamento dos conteúdos e inovações metodológicas, que por sua vez, contribuíram para a aprendizagem. Desse modo, por meio da experiência vivenciada por gestores e professores durante o desenvolvimento do Programa, foi possível conhecer os desafios de uma escola pública em Tempo Integral.

Palavras-chave: ProEMI, reforma curricular, Biologia.

LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

AC Atividade Complementar
BID Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC Base Nacional Comum Curricular
BSCS *Biological Sciences Curriculum Study*
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE Conselho Nacional de Educação
CNPq Conselho Nacional de Pesquisa
DCNEM Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRB Documento Curricular Referencial da Bahia
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNBEC Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências
IBECC Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MEC Ministério da Educação
NTE Núcleo Territorial de Educação
OCDE Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCNEM Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PAP Plano de Ação Pedagógica
PCNEM Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDE Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola
PPP Projeto Político Pedagógico
PRC Projetos de Reestruturação Curricular
ProEMI Programa Ensino Médio Inovador
SAEB Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBPC Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SEC Secretaria de Educação da Bahia
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....8
CAPÍTULO 1 – APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....14
1.1 As reformas curriculares no contexto brasileiro.....14
1.2 As reformas curriculares no Ensino Médio.....18
1.3 Breve levantamento sobre a temática em periódicos nacionais.....21
1.4 A história da disciplina escolar Biologia.....27
1.5 Abordagem metodológica.....32
1.5.1 O ProEMI como microtexto.....36
CAPÍTULO 2 – PROEMI: DOS DOCUMENTOS À IMPLANTAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS.....40
2.1 O ProEMI: caracterização, histórico e contexto no estado da Bahia.....41
2.2 Implantação do ProEMI num determinado contexto.....47
2.2.1Adesão ao ProEMI.....48
2.2.2 Oficinas do ProEMI.....51
2.2.3 Experiências com o ProEMI.....54
2.2.4 Ganhos para a escola através do ProEMI.....59
2.2.5 Avaliação do ProEMI.....61
CAPÍTULO 3 – O PROEMI E O REDESENHO CURRICULAR DA DISCIPLINA ESCOLAR BIOLOGIA.....65
3.1 Implantação do ProEMI.....66
3.2 Reconfigurações curriculares que o ProEMI trouxe para a disciplina escolar Biologia 73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....82
REFERÊNCIAS.....87
APÊNDICE A.....92
APÊNDICE B.....94
APÊNDICE C.....95

INTRODUÇÃO

Nas políticas educacionais brasileiras, segundo Ball e Mainardes (2011, p. 12), “[...] observa-se a existência de dois grupos distintos: a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas do processo de formulação de políticas, [...] e b) a análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas”. Embora este trabalho não tenha a profundidade de análise que estudiosos de currículos fazem sobre política educacional, o mesmo encontra-se incluído no grupo b, pois, os estudos que foram realizados para desenvolver essa pesquisa, tiveram como base o ProEMI como estratégia política para a implementação de uma nova reforma curricular e os seus respectivos desdobramentos sobre o currículo da disciplina escolar Biologia.

Para começar, é importante conhecer o ProEMI, que segundo Sandri (2016, p. 31), “[...] é um programa de abrangência nacional e com a finalidade de promover mudanças curriculares no Ensino Médio ofertado por escolas públicas”. Esse programa, que teve a sua primeira versão no ano de 2009 “[...] tem suas concepções oriundas das propostas para o Ensino Médio Integrado, no entanto, não se restringe à modalidade de educação integrada à profissionalização” (JAKIMIU; SILVA, 2016, p. 18).

Por meio de alguns estudos, Jakimiu (2016) aponta em seu texto que, diante dos entraves existentes no Ensino Médio, tais como redução de matrículas e aumento significativo de alunos reprovados e que abandonaram os estudos, o Governo Federal lançou o ProEMI para que, por meio dele, alterações curriculares pudessem dinamizar o Ensino Médio, tornando-o atualizado e funcional aos estudantes.

Essa dinamização do Ensino Médio é esperada através de uma efetiva implantação da BNCC, que prevê um currículo composto por disciplinas comuns em todo o território brasileiro, e, constituído por disciplinas eletivas, que correspondem à parte flexível do currículo, de modo que atenda às expectativas dos estudantes, tornando-os protagonistas de suas próprias aprendizagens. Prevê também a permanência dos alunos até a conclusão do curso, porque, embora o Artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), tenha sido alterado pela Lei de número 12.796, de 2013, para assegurar o acesso à Educação Básica a qualquer cidadão, não foi suficiente para manter os estudantes matriculados, pois, a lei garantia o acesso, mas, não oferecia condições para a permanência do indivíduo na escola, tanto que o número de estudantes que concluía o Ensino Fundamental e o Ensino Médio não são correspondentes e, ainda, evidenciava a fragilidade na política educacional no tocante à Educação Básica.

Essa discrepância conota os problemas existentes no Ensino Médio, que, desde a publicação da LDB 9.394/1996, não apresentava uma definição clara, conferindo à essa etapa da Educação Básica, uma dupla funcionalidade, preparatória para possível continuidade da educação, ou então, conclusiva, por meio da qual, os estudantes se prepararíam para o mercado de trabalho. Em meio a essas duas interfaces, documentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), principal agência de fomento das reformas curriculares, apresentam o currículo do Ensino Médio no Brasil como sendo obsoleto, enciclopédico, desatualizado e sem correspondência com o mercado de trabalho (LOPES, 2008a, 2008b).

Era de se esperar que as reformas curriculares fossem direcionadas para essa finalidade, a construção de um currículo comum que atendesse as demandas de toda a educação brasileira, em consonância com o que indicava a Constituição Federal de 1998 e a LDB/1996. No entanto, para a inserção dessa base nacional comum, seriam necessárias ações precursoras que favorecessem a implantação do novo ensino médio. Para atualizar as DCNEM, bem como promover debates sobre a construção da parte flexível do currículo, inovando-o, foi proposto o ProEMI "[...] instituído pelo Ministério da Educação – MEC, através da Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009, e apoiado pela Resolução nº 4, de 25 de outubro de 2016" (BAHIA, 2018, p. 4).

O manual do ProEMI, elaborado pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), mediante uma releitura dos documentos disponibilizados pelo MEC, sinaliza esse programa como indutor da educação integral[1], que tem como proposições curriculares, a ampliação da carga horária mediante um redesenho curricular, integrando atividades nas áreas de ciência, tecnologia, cultura e trabalho (BAHIA, 2018).

Esse redesenho curricular considera a importância dos conteúdos específicos de cada disciplina escolar, através dos quais, sejam trabalhados temas que dialoguem entre si e entre os próprios componentes curriculares, de modo que atenda as perspectivas dos estudantes (BRASIL, 2011). O desenvolvimento desses temas por meio de oficinas, ou quaisquer outras modalidades pedagógicas dentro do ProEMI, seria o início da construção da parte flexível do novo currículo, constituindo o que a BNCC considera como disciplinas eletivas.

As políticas curriculares, desde a sua origem como macrotexto até sua transformação em microtexto de sala de aula, passa por variados transportes corporificados como os livros didáticos, os guias da educação e as diretrizes curriculares, e nesse percurso, são registrados no currículo os traços das disputas hegemônicas (SILVA, 2001). Em meio a tantas reformas

[1] A educação integral é prevista na BNCC, que por sua vez, "[...] expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes" (BRASIL, 2018b, p. 5).

curriculares, o foco deste trabalho está no ProEMI, que foi uma política curricular precursora da implantação da BNCC, que deveria trazer consigo as configurações para um novo Ensino Médio.

Qualquer política educacional que promova inovações curriculares no Ensino Médio, altera, substancialmente, o currículo das disciplinas escolares. Cabe considerar que a Biologia, em sua história enquanto disciplina escolar secundária, tem sido uma arena de disputas em seu currículo. De acordo com Goodson (2019), a Biologia apresentava desde sua origem, um caráter pedagógico e utilitário, mas o seu *status* foi elevado quando ela se constitui, nas universidades, uma ciência de laboratório, tornando o seu conteúdo irrelevante para a sala de aula das escolas.

A necessidade de reformas no currículo de Biologia é sinalizada por meio das pesquisas de alguns estudos. Frente ao trabalho de Krasilchik (1987, p. 7), ela afirma que "[...] o ensino de Ciências era, como hoje, teórico, livresco, memorístico e estimulando a passividade", assim, percebe-se que algumas características desse ensino se mantiveram desde a publicação do seu trabalho, perpetuando, assim, na prática de alguns docentes, ainda por esses dias.

No decorrer da história da Biologia enquanto disciplina muitas modificações ocorreram em seu currículo, que por sua vez, eram pautadas nos livros didáticos, e estes, em seus primórdios, apresentavam caráter elitista, pois, mesmo sendo produzidos aqui no Brasil, eram referendados em autores ingleses, franceses e italianos, veladamente, mostrando para quem eram produzidos. Com o fim da Segunda Grande Guerra, os currículos escolares passaram por renovações, e o ensino de Ciências e Biologia, foi assumindo em território nacional, a institucionalização da ciência e a modernização em suas escolas secundárias, culminando em grandes conquistas como a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Esses movimentos e instituições contribuíram para o progresso da ciência (SPIGUEL; SANTOS, 2021; CASSAB, 2021).

De acordo com Cassab (2021) "[...] a mudança mais significativa, que estudos macroanalíticos sugerem, diz respeito à criação da Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC)". A FUNBEC, juntamente com outras instituições, atuava diretamente na comercialização de materiais didáticos e industriais, num contexto em que os cientistas eram considerados grandes autoridades, favorecendo, dessa forma, à subordinação da cultura escolar à cultura científica (CASSAB, 2021).

Com essa subordinação, e ainda, com as alterações significativas no cenário político e social do Brasil, durante o percurso de décadas, ocorreram transformações na estrutura

curricular das Ciências que, por sua vez, permitia aos estudantes do período, vivenciarem o método científico, iniciando, assim, o processo de democratização do ensino dessa área ao homem comum. Depois, houve uma expansão dos sistemas educacionais brasileiros, e com a implantação das disciplinas profissionalizantes no currículo, aquelas que eram de caráter científico foram reduzidas (KRASILCHIK, 1987). Dessa forma, o currículo da disciplina escolar continua sofrendo modificações pois, os documentos produzidos por meio das políticas educacionais, têm repercussão em todos os segmentos da educação.

Então, como professora de Biologia[2] da rede estadual de ensino, conhecedora do chão da sala de aula, tenho vivenciado no dia a dia os resultados do ProEMI, correspondentes ao período em que foi desenvolvido e, consequentemente, os resultados, mesmo que parciais dessas políticas curriculares com a implantação da BNCC na unidade escolar em que atuo. A escola em que eu trabalho foi considerada como escola piloto para a implantação do novo currículo.

As disciplinas que serão comuns no território nacional, tiveram suas cargas horárias reduzidas, no caso da disciplina de Biologia, a redução ocorreu na 1ª e na 2ª série, dificultando o trabalho docente em todos os aspectos, como, menor tempo em contato com os alunos, o que impossibilita a relação professor-aluno; redução dos conteúdos a serem trabalhados; maior número de turmas para o professor completar sua carga horária semanal; a adoção de livros organizados por área de conhecimento, e não mais por componente curricular, o que será um grande desafio, pois, a nossa formação foi disciplinar; dificuldades dos alunos, que por sua vez, passam a ter um leque enorme de disciplinas para cursar; e, ainda, manter o aluno da escola pública matriculado num sistema de ensino em Tempo Integral. Talvez, essa última dificuldade seja a mais complexa, pois, muitos alunos da rede pública, por suas condições socioeconômicas, geralmente trabalham no contraturno da escola.

Tendo trabalhado com o ProEMI e percebendo a contribuição do programa para a dinamização do Ensino Médio, senti-me motivada em conhecer as possíveis contribuições para a disciplina escolar Biologia, bem como, as alterações que ele provocou nos currículos, e o resultado desse redesenho curricular. Pois, entende-se que todo o trabalho desenvolvido no ProEMI contribuiria para a construção da parte flexível do novo currículo que está sendo implantado. A disciplina de Biologia não é parte flexível do currículo, mas, disciplinas eletivas que dialoguem com a Biologia ou que sejam extensões do seu conteúdo podem ter sido criadas, configurando uma nova reforma no currículo dessa disciplina escolar, tantas vezes modificado.

[2] Esse parágrafo e o seguinte estão escritos em primeira pessoa por retratar a minha inquietação enquanto professora da Educação Básica.

Em meio às justificativas mencionadas até aqui, a proposição do ProEMI como estratégia para promoção de debates para a construção da parte flexível do currículo, inovação e dinamização do Ensino Médio como sendo etapas precursoras para uma efetiva implantação da BNCC, pressupõe que os resultados do Programa tenham sido positivos nas escolas onde foi desenvolvido, pois, mesmo que gradativamente, a base tem sido instituída em algumas unidades escolares na rede estadual de ensino da Bahia.

Diante do exposto, esta investigação teve como objetivo geral, analisar as ações desenvolvidas pelo ProEMI e a interface destas ações nas configurações curriculares relacionadas à disciplina escolar Biologia em escolas estaduais de Vitória da Conquista – BA. A este objetivo outros se associam, a saber: 1) analisar os Documentos Orientadores do ProEMI como parâmetro para as reformas curriculares e alterações no currículo da disciplina escolar Biologia; 2) avaliar os resultados da implantação do ProEMI e os possíveis redesenhos curriculares relacionados a disciplina escolar Biologia; 3) identificar as contribuições que esse programa gerou para o currículo de Biologia por meio da sua implantação na escola; 4) verificar como os professores da disciplina escolar Biologia e os gestores avaliam as atividades desenvolvidas durante a vigência do ProEMI na escola; 5) analisar os desdobramentos que ocorreram na unidade escolar e as implicações que os resultados trouxeram para a disciplina escolar Biologia.

Em sua organização, esta dissertação apresenta três capítulos: o primeiro, denominado "Aporte teórico-metodológico da pesquisa" está subdividido em cinco seções. A primeira aborda as reformas curriculares no contexto brasileiro, apresentando um breve histórico sobre as reformas curriculares que aconteceram no currículo das escolas brasileiras. A segunda evidencia as reformas curriculares no Ensino Médio e enfatiza alguns pontos sobre a reforma curricular para o Ensino Médio e o papel do professor nesse cenário. A terceira seção traz um breve levantamento sobre a temática em periódicos nacionais e apresenta algumas interfaces do ProEMI. A quarta, por meio de uma breve retrospectiva, apresenta a história da disciplina escolar Biologia. A última seção desse capítulo traz a abordagem metodológica utilizada, destacando os contextos dos Ciclos de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, e, também o Estudo de Caso colocando o ProEMI como microtexto.

O capítulo 2, "ProEMI: dos documentos à implantação e seus desdobramentos", descreve a produção e análise de dados, por meio de duas seções as quais apresentam a caracterização, histórico e contexto do Programa no Estado da Bahia, dados produzidos mediante análise documental. Ainda neste capítulo é destacado o processo de implantação do

ProEMI, segundo as narrativas dos participantes do estudo, nessa parte as falas dos informantes-chave, organizadas em categorias e subcategorias.

O capítulo 3, “O ProEMI e o redesenho curricular na disciplina escolar, também descreve a produção e análise de dados, mas, aqui, a Análise de Conteúdo foi utilizada como técnica para analisar as entrevistas com os professores de Biologia que trabalharam com o ProEMI. Na parte final da dissertação apresentamos as considerações finais que o estudo permitiu chegar sobre a análise dos documentos e o Estudo de Caso realizado no contexto de uma escola da rede estadual na cidade de Vitória da Conquista – BA, que por sua vez, desenvolveu o ProEMI, contribuindo para um redesenho curricular na disciplina escolar Biologia.

CAPÍTULO 1 – APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo serão abordados temas relacionados ao currículo, ProEMI, história da disciplina escolar Biologia e a metodologia utilizada na pesquisa. Sobre o currículo tem-se um breve histórico sobre as reformas curriculares no contexto brasileiro, perpassando pela origem da palavra currículo, seu desenvolvimento, sua abrangência e o que foi originado por meio dele, pois, no Brasil, documentos de normatização e regulamentação foram produzidos para a Educação Básica. Na sequência são abordados alguns pontos sobre a reforma curricular para o Ensino Médio e o papel do professor nesse cenário. Para conhecer um pouco mais sobre o ProEMI, é apresentado um breve levantamento sobre esse Programa publicado em periódicos nacionais. Também é apresentado uma breve retrospectiva sobre a disciplina escolar Biologia, sinalizando as mudanças ocorridas em seu currículo. E ainda, a descrição da trajetória metodológica utilizada na realização desta pesquisa.

1.1 As reformas curriculares no contexto brasileiro

No campo das políticas de currículo e escolarização, Goodson (2008) analisa as interfaces entre mudanças curriculares e o movimento mundial que, por esse âmbito, pela natureza de ensino mutável e temporal, é reestruturado num movimento, ou seja, de cima para baixo, ao ponto de alcançar e alterar, até mesmo a rotina da sala de aula. No entanto, as reformas curriculares não ocorrem para ter todo esse alcance, na verdade, elas são decorrentes, segundo Goodson (2008, p. 28), "[...] de um sistema construído para garantir a estabilidade e para mistificar e encobrir as relações de poder que ocorrem na elaboração de um currículo". Até mesmo na elaboração de um currículo estatal, "[...] a distribuição do conhecimento está socialmente segura enquanto ela for aceita de um modo geral ou pelo menos não for questionada eficazmente, por mais desigual que ela possa ser" (HALF; HOPMANN, 1990 *apud* GOODSON, 2008, p. 29).

Para Lopes, (2008b, p. 194), no tocante "[...] às políticas de currículo, a tentativa de produzir consensos em torno de um currículo nacional tem relação com um projeto econômico global, exaustivamente analisado". Quanto a organização curricular disciplinar[3], "[...]

[3] Para Goodson (2008) o ensino estruturado em disciplinas representa uma fragmentação e internalização do ensino público, porque compartimentaliza os conflitos de várias disciplinas e esses conflitos não se limitam ao interior das escolas, mas transcende aos limites das disciplinas.

particularmente no caso brasileiro, busca-se produzir uma mudança no conhecimento e, por conseguinte, na concepção do ensino médio por intermédio da mudança da organização curricular" (LOPES, 2008b, p.195).

Para Kliebard (1974), citado por Moreira e Silva (2002), o currículo, desde os seus primórdios, apresentava duas tendências distintas, uma que atendesse as expectativas dos alunos, e essa tendência no Brasil foi denominada de escolanovismo, e uma outra que correspondesse às características da personalidade adulta, que por sua vez, também no Brasil, foi classificada como tecnicismo. Depois de uma conferência em 1973 sobre esse campo da escolarização, na qual ocorreram muitas críticas sobre o caráter tendencioso do currículo, este passou por algumas reformulações em seu conceito.

Cabe considerar que o termo currículo, na época em que surgiu, em meados do século XVI, não correspondia a um campo de estudo, mas, designava uma organização das atividades escolares e de todos os envolvidos no processo, assemelhando-se ao modo de como o currículo é considerado nos dias de hoje (HAMILTON, 2011; LOPES; MACEDO, 2011a).

No entanto, foi entre os séculos XIX e XX que o currículo passou a apresentar uma nova abrangência por meio de estudos de educadores estadunidenses, e, "[...] o propósito mais amplo desses especialistas parece ter sido planejar 'cientificamente' as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos [...]" (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 9), mostrando assim, o seu poder no controle sobre a sociedade.

Moreira e Silva (2002, p. 11) consideram que "[...] o campo do currículo tem sido associado, tanto em sua origem como em seu posterior desenvolvimento, às categorias de controle social". Epistemologicamente, o currículo sempre foi utilizado conforme o contexto histórico e social da sociedade na qual a escola está inserida.

No Brasil, em 1920, ocorreram algumas reformas curriculares, sob a influência dos estudos de Dewey, educadores "[...] escolanovistas [...] como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, por exemplo, foram responsáveis pelas reformas ocorridas na Bahia (1925) e no Distrito Federal (1927)" (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 24). Ainda, segundo Lopes e Macedo (2011a, p. 25), "[...] em 1949, a teoria curricular produz a mais duradoura resposta às questões sobre seleção e organização de experiências/conteúdos educativas/os [...]" com base nos estudos de Ralph Tyler, cuja influência perdurou no Brasil por mais de duas décadas, e com enfoques na construção de currículos a partir da elaboração de objetivos.

Na década de 1970, tanto a escola como o currículo foram alvos de crítica por alimentarem a desigualdade social. Então, Paulo Freire, por meio do seu livro "Pedagogia do

Oprimido" lançou mão de uma proposta pedagógica, cuja base é o diálogo, contrapondo o que ele chamava de educação bancária e antidialógica. Ainda nesse período, iniciou-se em outros países, os estudos pós-estruturais do currículo, mas, no Brasil, essa vertente apenas veio a se intensificar fortemente no início deste século (LOPES; MACEDO, 2011a).

Concernente aos documentos que normatizam e regulamentam o currículo da Educação Básica, desde a década de 1980 aos dias atuais, vários documentos foram produzidos até chegar ao documento atual. Aguiar (2018, p. 8) aponta que, em "[...] 1980 surgiram os 'Guias Curriculares, nos anos 90, os 'Parâmetros Curriculares'. Neste percurso histórico, as 'Diretrizes Curriculares Nacionais' constituíram-se em efetivo avanço [...] ao delinear as concepções político-pedagógicas para [...] a Educação Básica".

Então, nesse contexto de reformas curriculares no Brasil, segundo Lopes (2008b), têm diversas ações relacionadas ao Ensino Médio, ocorridas no governo de Fernando Henrique Cardoso, através do MEC, a partir da promulgação da LDB 9394/96. Concernente ao currículo, entre elas, destaca-se: em 1998, publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); estabelecimento da carga horária de 2 400 horas para todo o Ensino Médio, prevista na própria LDB 9394/96; organização das áreas de conhecimento (linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias) com suas respectivas competências; e ainda, apresentação dos eixos organizadores das propostas curriculares (competências, interdisciplinaridade, contextualização e tecnologias); publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) em 1999, a partir de princípios norteados pelas DCNEM; publicação em 2002, de documentos orientadores sobre a prática de sala de aula, os PCN+.

Segundo Lopes (2008b, p. 191),

> Tais ações foram associadas ao projeto escola jovem (BRASIL, 2001), que contou com o financiamento de aproximadamente 1 bilhão de dólares do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e contrapartida brasileira de igual valor (BID, 1999). A partir desse projeto foram desencadeadas medidas no sentido de buscar a expansão de vagas nas escolas; a organização de sistema de avaliação centralizada nos resultados (Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM); os programas de formação continuada de docentes e gestores de escolas de ensino médio; o desenvolvimento de programas de educação à distância; a melhoria da infraestrutura; e as mudanças no sistema de gestão das escolas.

Continuando com esse contexto de reformas para o Ensino Médio, mas, a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva, os destaques foram: avaliação e distribuição de livros didáticos; redução das desigualdades regionais, através das ações do Projeto Alvorada;

ampliação e universalização da oferta de vagas para o Ensino Médio; financiamento de escolas e formação continuada de professores por meio do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (LOPES, 2008b).

Para Lopes (2008b) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), embora não sejam uma produção do Estado, apresenta as intenções do governo para o Ensino Médio, através de um discurso que lança identidades pedagógicas e orientações para a produção do conhecimento. Nesse sentido, na implantação dos PCN, foi realizada uma intensa divulgação que anunciava uma reforma curricular, através da qual a educação se tornaria, por meio daqueles documentos, uma educação para a vida, na qual o conhecimento seria contextualizado para que tivesse sentido à aprendizagem do aluno. Os documentos sinalizavam práticas educacionais como a interdisciplinaridade e uma aprendizagem que valorizava mais o raciocínio do que a memorização. As mudanças curriculares propostas nos PCN configuravam o Ensino Médio como sendo uma inovação para a época (LOPES, 2008a).

A partir de 2018, a expressão Novo Ensino Médio é uma referência a esse segmento da Educação Básica, em que seu currículo está em processo de reestruturação à luz da BNCC. Cabe considerar que a Base é definida em seu próprio texto, como um "[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de *aprendizagens essenciais* que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2018b, p. 7, grifo do documento). Mesmo tendo sua terceira versão aprovada em 2017, uma base nacional, que por sua vez, expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a educação de modo geral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceito, era prevista pelas leis brasileiras, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, em seu inciso IV do Artigo 9, e em seu Artigo 26, e o Plano Nacional de Educação de 2014, promulgado por meio da Lei 13.0005/2014 (BRASIL, 2018b).

A BNCC enquanto documento normativo para a Educação Básica, traz alguns enfoques como a garantia de um nivelamento comum para a aprendizagem. São eles: a manutenção das competências e seus desdobramentos em habilidades, como se viam nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a implantação da educação integral, através da qual, a Educação Básica objetiva alcançar uma formação e um desenvolvimento humano de modo global. E, considerando o Ensino Médio, a BNCC desafia a construção de um currículo que possa garantir, não apenas a aprendizagem, mas, também, a permanência dos estudantes nessa última etapa da Educação Básica (BRASIL, 2018b).

Por essas perspectivas da BNCC, a sua implantação configura o cenário de mudança descrito por Goodson (1999) *apud* Lopes (2008a, p. 94), pois, para ele, "[...] a mudança curricular por si só assume uma conotação positiva, sendo utilizada como fator de legitimidade da política curricular proposta. Essa positividade é construída pela negação do que vinha sendo feito até então".

No entanto, para Macedo (2018, p. 31-32) "[...] a base [...] funcionará como currículo prescrito e como norteador da avaliação, segundo o INEP e o próprio documento". Pautada em competências e habilidades, "[...] como ocorria com os PCN", a BNCC "[...] torna-se uma versão atualizada da velha racionalidade sistêmica que sustenta a elaboração curricular técnica". Esse modelo funciona em outros países, mas, não significa que funcionará bem no Brasil, que pode criar o seu próprio modelo educacional, em vez de importar.

1.2 As reformas curriculares no Ensino Médio

Desde muito tempo, o Ensino Médio tem vivenciado momentos críticos em diversos países, inclusive no Brasil, sobretudo, por sua dupla funcionalidade, uma de caráter propedêutico e outra de caráter conclusivo da Educação Básica, que objetiva a formação profissional (LOPES, 2008b). Então, qualquer movimento, com a perspectiva de aproximar essas duas funções, acaba gerando pontos de tensão, por isso,

> [...] não obstante, tal elo mantém a vinculação restrita entre educação e mundo produtivo: permanece o entendimento de que a educação precisa se adequar às exigências sociais do mundo do trabalho, tal qual em modelos instrumentais associados às tradições curriculares da eficiência social, que remontam a Bobbitt e Tyler. Tal vinculação, contudo, é renovada, por ser traduzida como uma *autonomia* da educação: a *autonomia* gerada pela coincidência entre os objetivos da produção e os objetivos humanistas, anteriormente defendidos para a educação (LOPES, 2008b, p. 197, grifo do autor).

Um outro problema enfrentado pelo Ensino Médio no Brasil é o seu currículo que, de acordo com Lopes (2008a), não corresponde com as expectativas e necessidades de seus estudantes. O currículo escrito nem sempre se encontra relacionado com o currículo que é praticado em sala de aula que, por sua vez, também é desatualizado quanto às exigências do mercado de trabalho.

Por isso, para Lopes (2008a), a organização curricular é o ponto central de mudança no Ensino Médio, alterando, inclusive, a organização das disciplinas. Mas, essa alteração está imbricada apenas com o processo de flexibilização e atualização do ensino prevista na própria

LDB, que por sua vez, “[...] é uma convocação que oferece à criatividade e ao empenho dos sistemas e suas escolas a possibilidade de múltiplos arranjos institucionais e curriculares inovadores” (BRASIL, 1999, p. 107 *apud* LOPES, 2008a, p. 111). Como se esses arranjos, por si só, atualizassem os currículos, tornando-os significativos para os estudantes.

No entanto, para Goodson (2008), as reformas se apresentam como arenas de interesses externos, nas quais as empresas fazem da educação um processo de mercadização para atender seus ideais. John Meyer *et al.* (1992), apontado por Goodson (2008, p. 61), destacam,

> [...] as reformas escolares como “movimentos mundiais” que varreram toda a arena global. Inventadas em um país, elas são rapidamente adotadas pelas elites políticas e por poderosos grupos de interesse em todos os países. Mas o que então torna-se claro é que esses movimentos mundiais de reforma escolar “engastam-se” nos sistemas nacionais de educação de maneiras muito diferentes. Os sistemas nacionais de educação são refratores das forças da mudança mundial. Nossa tarefa é compreender esse processo de refração social, pois só assim poderemos desenvolver uma teoria de mudança que seja sensível às circunstâncias - mesmo que essas sejam circunstâncias profundamente mudadas - do ensino.

Segundo Lopes (2008a), considerando todos esses fatores globais de influência sobre as reformas curriculares pode-se, ainda, perceber um outro fator ou ponto de tensão, principalmente aqui no Brasil, as tentativas de implantação de currículos de outros países por parte das agências de fomento da educação brasileira. A reestruturação desses novos currículos, não precisaria, contudo, desconsiderar a realidade educacional brasileira, mas, são intensas as relações de poder em todo o processo de financiamento.

Sobre os possíveis fatores que influenciam as reformas curriculares, é possível perceber que todas as vezes que elas aconteceram no Brasil, havia uma relação com o contexto político do período. Lopes (2008b) mostra essa relação quando aponta que, durante os últimos quatro mandatos presidenciais, foram intensas as ações políticas para uma reforma na educação, principalmente para o Ensino Médio, pois, essa etapa da educação básica sempre esteve associada à sua funcionalidade, ora preparação dos jovens para o trabalho, ora preparação dos jovens para a continuidade de seus estudos.

Então, nessa perspectiva, Goodson (2008), Lopes (2008a, 2008b) apontam os fatores de influência para a ocorrência de reformulação do Ensino Médio. São eles: o número de alunos que buscam o ingresso que, diferentemente de outros períodos na história da educação brasileira, é maior do que o número de alunos que procuram por vagas no Ensino Fundamental, possivelmente para atender as demandas do mercado de trabalho, que por sua vez, tem tido como exigência mínima de escolaridade, o Ensino Médio completo; a defasagem idade-série e

o abandono dos estudos; e ainda, o não preenchimento de vagas para cursos de nível superior, uma vez que, considerando as vagas entre instituições públicas e privadas de ensino superior, estas têm sido maiores do que o número de estudantes que concluem o Ensino Médio.

Sobre essa relação entre educação e emprego, Vogel (1998) *apud* Goodson (2008) documentou em seu livro *Fluctuating Fortunes* que, aquilo que está em evidência como poder comercial, direciona o ensino, colocando ambos, educação e economia como sendo áreas parceiras, mas, como ele próprio afirma, educação e economia não têm os mesmos significados, podendo, portanto, em algum momento, engendrar percursos distintos.

Ainda, como demonstração das relações políticas no cenário das reformas educacionais, segundo Lopes (2008a), em 1997, foi necessário aprovar o Decreto 2208/97 para recebimento de um financiamento do BID, destinado à reforma do Ensino Médio. Esse decreto determinava uma divisão estrutural do Ensino Médio, que passava a apresentar duas vertentes, uma de formação acadêmica e outra de formação profissional.

Contudo, é importante salientar que nem toda reforma política na educação, corresponde a alteração curricular, mas, as questões curriculares dependem dessas políticas. Para Lopes (2008b, p. 192), "[...] é possível identificar a centralidade que as questões curriculares assumem nas políticas". Embora esse contexto, ao qual Lopes se refere corresponda à reforma curricular para a implantação das DCNEM e dos PCNEM em 1997, as mudanças curriculares orientadas pelos documentos normativos passam de um governo a outro sem considerar, por falta de diálogo com os verdadeiros atores da educação, as estruturas das escolas.

Para Goodson (2008), quase todas as iniciativas para reestruturar as escolas, foram resultados de vários elementos combinados ao mesmo tempo. E, por isso, ele chama a atenção para os fatos ocorridos em reformas anteriores, que parece terem sido esquecidos, e as súbitas soluções, o que ele mesmo nomeia de "forças de mudança". Essa prática parece desconsiderar os contextos e estruturas em reformas anteriores, ignorando os "fatos históricos", substituindo-os, pelas forças de mudança, os novos padrões.

Não obstante os fatores de influência às reformas curriculares citados até aqui, precisamos considerar, também, os fatores internos, até porque, como afirma Goodson (2008, p. 52), as novas mudanças educacionais "[...] precisam recuperar o equilíbrio entre as questões internas, as relações externas e as perspectivas pessoais de mudança. [...]. Quando os professores desconectam seus projetos de identidade [...] da escola, é pouco provável que a mudança venha a ter sucesso".

No que se refere ao papel dos professores frente às reformas atuais, mediante as ponderações de Goodson (2008, p. 65), "[...] hoje os grupos de educadores são menos agentes

ou parceiros iniciadores e mais transmissores de propósitos externamente definidos". Considerando as influências políticas como exemplo, os professores não são ouvidos, portanto, as mudanças que ocorrem na educação, a partir de documentos de normatização, os professores tendem a, apenas, transmitirem o que foi estabelecido.

Nesse contexto, percebe-se que o professor não participa, não é ouvido, mas, as avaliações externas contribuem para as mudanças curriculares, porque somente as avaliações externas, mesmo com limitações nas indicações de seus índices, permitem a identificação dos sistemas escolares, instituições, alunos e as metas governamentais, se foram ou não alcançadas, corroborando com os interesses das agências de fomento que financiam as reformas curriculares. Cabe considerar, no entanto, que os resultados dessas avaliações não promovem alterações no processo de ensino e aprendizagem, mas, são utilizados na implementação das políticas curriculares (LOPES, 2008a).

Para Castro, Navarro e Wolff (2000, p. 33 *apud* LOPES, 2008a, p. 99),

> Adequadamente utilizadas, as avaliações podem influenciar muitos elementos do sistema educacional, incluindo a política nacional de educação, o currículo educacional, as decisões dos pais, alunos e professores, a política educacional local e regional [...]. As avaliações podem ajudar os países a alinhar o currículo desejado, o currículo real, os livros didáticos, o conhecimento dos professores, a pedagogia das salas de aula e o aprendizado.

Parafraseando Lopes (2008a), as avaliações externas atendem as agências de fomento, que, utilizando os resultados dessas avaliações verificam se os investimentos têm sido aplicados de forma a obter os resultados esperados. Então, considerando esses resultados, são realizados estudos detalhados sobre o currículo em ação, o que pode e/ou deve ser alterado, gerando as inovações curriculares através da criação e implementação de projetos e/ou programas.

Um desses programas criados e implementados foi o ProEMI que, como foi sinalizado anteriormente, tinha como principal objetivo, a realização de debates entre escolas da rede pública para promover uma inovação curricular no Ensino Médio para posterior implantação da BNCC.

1.3 Breve levantamento sobre a temática em periódicos nacionais

Na perspectiva de conhecer o ProEMI, bem como suas finalidades, foi pesquisado o termo Ensino Médio Inovador como descritor no Portal da Capes, sequenciando uma busca avançada por assunto, onde esse descritor poderia aparecer tanto no título quanto no texto dos

artigos pesquisados desde janeiro de 2009 a dezembro de 2020[4]. Dessa forma, foram encontrados quatro artigos, sendo apenas dois revisados por pares. Então, foi utilizado o Qualis das revistas como critério de seleção dos artigos. Então, dos quatro artigos pesquisados, apenas dois deles tinham o Qualis A1. Os artigos encontrados foram "Do texto ao contexto: o programa Ensino Médio Inovador em movimento" (SILVA; JAKIMIU, 2016) e "O Programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas" (SILVA, 2016).

Pesquisando na plataforma Scielo, ainda com o descritor Ensino Médio Inovador, foram obtidos como resultado da busca em periódicos, 17 artigos, após refinamento, considerando as pesquisas realizadas apenas no Brasil, com o idioma português, no período entre 2010 e 2020, conforme indicativos da própria base, área temática (WoS) Educação e Pesquisa Educacional, citável e artigo como tipo de literatura, o número de artigos se manteve. Então, a seleção ocorreu por meio de uma análise sistemática do título e do resumo de cada um dos 17 artigos, e assim, foram selecionados quatro artigos, desses, dois eram os mesmos da base de pesquisa da CAPES, o artigo de Silva e Jakimiu (2016), e o artigo de Silva (2016), os outros dois foram: "A Lei No 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio" (HERNANDES, 2020); e "Na contramão do Ensino Médio Inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola" (AMARAL; OLIVEIRA, 2011).

Sobre o ProEMI, Silva e Jakimiu (2016) destacam alguns pontos sobre a importância desse programa, seus objetivos e as modificações que os documentos orientadores desse programa foram sofrendo desde a sua primeira versão, publicada em 2009 até a publicação da sua versão ocorrida em 2013.

Para as autoras supracitadas, as alterações que ocorreram no documento orientador foram decorrentes de movimentos de resistências – escolas seguindo as diretrizes do ProEMI, e inovando seus currículos, consoante a realidade da unidade escolar –, e como esta somente poderia acontecer após validação das secretarias de educação e do Governo Federal, algumas dessas ações foram sendo incorporadas ou geravam outras. Talvez, esses movimentos tenham sido a principal causa das várias versões nos documentos orientadores do ProEMI, uma vez que o MEC não faz menção sobre o assunto.

O artigo "O Programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas" destaca que o início do ProEMI,

[4] O recorte temporal para busca de periódicos de janeiro de 2009 a dezembro de 2020, foi em decorrência de ter sido em 2009 o ano da primeira publicação de documentos orientadores do ProEMI, e em dezembro de 2020, o período que correspondeu à produção desse texto.

ocorreu em 2010 em "[...] 18 estados brasileiros. [...] 355 instituições. No início de 2014, eram 5,6 mil escolas" (SILVA, 2016, p. 92). Nesse artigo Silva (2016) faz menção aos documentos orientadores para a reformulação do Ensino Médio, que existiram antes da divulgação do primeiro documento orientador. São propostas apresentadas nos documentos "Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil" (SILVA, 2016, p. 92); e "Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional" (SILVA, 2016, p. 93), que para ela, "[...] remontam ao debate sobre as finalidades do Ensino Médio" (SILVA, 2016, p. 93).

Esse artigo é, na verdade, o resultado de uma pesquisa desenvolvida pela autora e que foi "[...] estruturada em dois eixos investigativos: a) análise quantitativa e qualitativa dos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) elaborados pelas escolas [...] b) a obtenção de informações colhidas junto aos sujeitos diretamente envolvidos com o programa" (SILVA, 2016, p. 94).

Essa mesma autora, analisando os PRCs, procurou compreender como as escolas interpretaram os documentos que orientaram o ProEMI e daí explica como foram obtidos os dados quantitativos e qualitativos para a pesquisa realizada. De acordo com os dados obtidos na pesquisa, Silva (2016) aponta algumas ações que, consideradas por algumas escolas como atividades extracurriculares, não apresentavam correspondências com as disciplinas curriculares. Desse modo, as escolas apresentavam dupla jornada, num turno aconteciam as atividades curriculares, e no contraturno as atividades consideradas como extracurriculares, parecendo haver duas escolas distintas num mesmo espaço. Essas constatações abriram precedentes para que fossem elaborados questionários exclusivos para gestores e outros para professores. Mas, antes de ter acesso aos questionários respondidos, apenas com base nos PRCs, Silva (2016) conseguiu lançar mão de duas hipóteses: o predomínio de atividades e oficinas sem conexão com a base curricular; e o reconhecimento dos macrocampos mais como atividades pedagógicas do que como eixos de integração e reformulação do currículo.

Sobre os questionários que alimentaram a base de dados da pesquisa realizada por Silva (2016, p. 97) é importante mencionar que, "[...] de 2.006 escolas participantes do ProEMI em 2013, 893 responderam ao questionário [...]. Retornaram 867 questionários respondidos por gestores. Em diversas escolas mais de um professor respondeu ao questionário, totalizando 1.285 questionários recebidos". Embora o total de questionários recebidos variou de uma região brasileira para outra, não havendo equiparação nessa coleta de dados, a sua análise alcançou os objetivos propostos na pesquisa (SILVA, 2016).

Para os gestores, o questionário apresentava perguntas relacionadas a três temas, entre eles, o tema currículo. Sobre o currículo, muitos disseram considerar o PRC como proposta de

reestruturação curricular pronta e acabada, mas que, mesmo assim, trabalharam com projetos em turno oposto ao que se trabalha as disciplinas regulares, e com oficinas. Sobretudo, os gestores, na ocasião que o questionário foi respondido, sinalizaram a falta de orientação por parte das Secretarias de Educação de seus estados e do MEC para uma implantação do ProEMI de forma mais pragmática (SILVA, 2016).

Ainda de acordo com Silva (2016, p. 100), para os professores, os temas abordados nas perguntas eram diferentes dos temas abordados com os gestores. O foco do questionário dos docentes estava no "[...] destaque das experiências relativas à participação no ProEMI; [...] relatos dessas experiências; e [...] sobre a possibilidade de o programa contribuir com solução de dificuldades de cunho pedagógico".

De modo geral, os professores apontaram um certo distanciamento entre as ações do ProEMI com as disciplinas e seus conteúdos, mas, consideraram como ponto positivo à implantação do ProEMI em suas escolas, a diminuição da evasão escolar e uma considerável melhoria na relação aluno-professor e professor-aluno (SILVA, 2016).

Assim, algumas hipóteses elaboradas antes da análise dos questionários foram confirmadas e outras negadas.

> Os resultados da pesquisa exploratória com palavras-chave confirmaram que grande parte das ações do ProEMI parece estar sendo organizada na forma de atividades, projetos ou oficinas temáticas e reforçaram a hipótese de que predominam atividades, projetos e oficinas desarticulados da base curricular estruturada em disciplinas, e que os macrocampos são percebidos mais como conjunto de atividades e práticas pedagógicas independentes e menos como eixos indutores de integração e reformulação curricular. [...]. A leitura e categorização das respostas, considerando as possibilidades dos sujeitos, saberes, tempos e espaços curriculares, mostraram que em menos de 20% das situações (16,61%) a hipótese não se confirma. Nestas, é possível identificar uma maior proximidade com as intenções do programa se considerarmos que, entre essas intenções, está a menor dissociação possível entre saberes-espaços-tempos "do ProEMI" e saberes-espaços-tempos do currículo existente (SILVA, 2016, p. 103).

No artigo de Hernandes (2020) há relatos de que as alterações que ocorrem na Educação Básica sempre são analisadas com muita ressalva por parte dos profissionais da educação, principalmente professores, talvez, por sempre questionarem as propostas elaboradas sem a participação deles, que são os conhecedores da realidade da sala de aula. Uma grande alteração ocorrida recentemente na Educação Básica foi determinada pela Lei de no 13.415/2017, que objetiva ampliar a carga horária do Ensino Médio de 800 horas para 1.400 horas por ano.

De acordo com Hernandes (2020, p. 579), “[...] a lei foi estabelecida pela conversão da Medida Provisória nº 746 com a justificativa de que seria urgente adequar o Ensino Médio à qualidade do Ensino de outros 20 países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”.

> A Lei nº 13.415 promulgada em fevereiro de 2017, por ter iniciado seu trâmite pela medida provisória 746, editada em setembro de 2016, não permitiu um maior debate sobre as alterações propostas para o Ensino Médio. [...]. Assim, para este estudo, tomou-se como parâmetro de análise, para as alterações pretendidas pela lei, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMi), programa experimental, iniciado em 2009, que propôs ampliação da carga horária e inovações no currículo para essa etapa da Educação Básica (HERNANDES, 2020, p. 581).

Esse artigo enfatiza essa ampliação de carga horária, uma vez que, para as escolas públicas ofertarem ensino em Tempo Integral, dependeria de investimento na infraestrutura, número de funcionários para atender as necessidades dos estudantes, que passarão dois turnos no ambiente escolar, entre tantas outras demandas. De acordo com Ferreira e Ramos *apud* Hernandes (2020, p. 583-584), “[...] para as escolas públicas, essas ações demandarão do Estado a necessidade de novos investimentos financeiros nas escolas, o que, em tempos de ‘crise’ [...], pode indicar limites quanto às suas reais possibilidades de realização”.

Para Hernandes (2020), o ProEMI implantado em algumas escolas da rede pública, deu base para lançar mão de algumas hipóteses sobre o que poderá acontecer com as escolas, quando estas, obedecendo a Lei no 13.415/2017, aumentarem suas cargas horárias anual no período diurno, e ainda, as dificuldades para essa ampliação no turno noturno.

Além da alteração na carga horária, essa mesma lei aponta para a necessidade de inovar o currículo, distribuindo as horas aula para cumprimento da BNCC e, também, para cumprimento de disciplinas eletivas, que deverão ser escolhidas pelos estudantes, de acordo com a área que eles pretendem seguir carreira, levando em consideração, é claro, a disponibilidade da escola durante a oferta dessas disciplinas.

> A Reforma do Ensino Médio, além da ampliação da carga horária, teve, como proposta impactante, inovações no currículo. Parte deverá ser destinada ao cumprimento da BNCC, não superior a 1.800 horas da carga horária para integralização do Ensino Médio, e outra parte para itinerários formativos, à escolha dos alunos. [...]. O objetivo desta nova composição do currículo seria, segundo os elaboradores da lei, modernizar e adequar o Ensino Médio com aquele de países como “Austrália, Finlândia, Coreia do Sul, França, Portugal e Inglaterra, todos com menos disciplinas e com trilhas acadêmicas e

> vocacionais e todos com a base comum de apenas um ano" (FERRETI; SILVA, 2017, *apud* Hernandes, 2020 p. 585-586, grifo do autor).

Para análise de como ocorreu a implantação do ProEMI e o que foi produzido por meio dele, pesquisa, como por exemplo, a que foi realizada por Silva (2016), nos permite chegar à conclusão de que as atividades do ProEMI eram desarticuladas com as atividades disciplinares da escola. Que não houve clareza quanto ao papel do professor, bem como sua carga horária semanal para dedicação em Tempo Integral ao programa. E, sobretudo a falta de investimento por parte do governo para a implantação de uma nova política educacional, pois, "[...] não há política de financiamento para contratação e melhor remuneração de professores. Há apenas política de fomento para escolas que aderirem ao Ensino de Tempo Integral, ainda assim, para aquelas que se tornarem elegíveis [...], como aconteceu no ProEMI" (HERNANDES, 2020, p. 588).

As pesquisas de Silva e Jakimiu (2016), Silva (2016) e Hernandes (2020) apresentaram em seus textos, pontos distintos em relação à implantação do ProEMI nas escolas da rede pública. O estudo de Silva e Jakimiu (2016) elencava os principais pontos do programa, justificando sua importância e finalidade, mas, no decorrer do texto, observa-se em alguns aspectos, uma semelhança entre os estudos de Silva e Jakimiu (2016) e de Silva (2016), uma vez que ambos fizeram uma análise de todas as versões dos documentos orientadores do programa que inovaria o redesenho da nova estrutura curricular para o Ensino Médio. Mas, em seu percurso, Silva (2016), enfatizou a experiência de algumas escolas que desenvolveram o ProEMI na modalidade de projeto piloto, citando, inclusive, relatos de gestores e professores, que apontavam os pontos favoráveis e não favoráveis do programa. Enquanto o estudo de Hernandes (2020), faz menção ao ProEMI, enfatizando a lei que garante a ampliação da carga horária e suas implicações.

O estudo de Amaral e Oliveira (2011), inicialmente, relata as mesmas justificativas encontradas no estudo de Silva e Jakimiu (2016) para a implantação do ProEMI nas escolas públicas, afirmando que "[...] essa etapa da educação básica tem se constituído, ao longo da história da educação brasileira como o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas" (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p. 210). Os autores desse artigo fazem breves citações sobre alguns documentos norteadores para a elaboração do ProEMI, o que foi bastante explorado no estudo de Silva e Jakimiu (2016), e de forma mais suscinta, mas, também mencionado no artigo de Silva (2016). Enquanto o artigo de Hernandes (2020) aponta as

dificuldades estruturais de funcionamento em Tempo Integral, o artigo de Amaral e Oliveira (2011) defende o ProEMI, por considerar que,

> O Ensino Médio Inovador é um programa específico para inovações curriculares que tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas, garantindo uma aprendizagem significativa para jovens e adultos através de uma nova organização curricular que pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar (AMARAL; OLIVEIRA, 2011, p. 212).

E na sequência, o texto de Amaral e Oliveira (2011, p. 226) apresenta o resultado de uma pesquisa realizada junto aos congressistas da Câmara Federal que, na contramão das propostas do MEC para implantação do ProEMI, sugerem através de vários projetos, "[...] fragmentar e disciplinarizar ainda mais o conhecimento e os conteúdos escolares [...]", quando estes deveriam seguir de modo integrado, para serem mais atrativos aos estudantes, que por sua vez, teriam mais autonomia na construção de suas aprendizagens.

1.4 A história da disciplina escolar Biologia

A disciplina escolar Biologia exerce um certo fascínio, pois, estudar todas as formas de vida em sua organização molecular e morfofisiológica, sua filogenia, sua importância dentro de um ecossistema, e ainda, conhecer todos os elementos necessários para a manutenção dessas vidas, mostra como são amplas as áreas de conhecimento que a Biologia abrange, e o quanto seus conteúdos são complexos. Por toda a complexidade, é comum que estudantes secundaristas questionem o porquê de estudar biologia ou determinados conteúdos, uma vez que o Ensino Médio não tem por objetivo, a formação de biólogos. A explicação para esse questionamento dos estudantes da Educação Básica talvez esteja na própria história da Biologia como disciplina escolar.

De acordo com Goodson (2019, p. 20) "[...] desde o seu começo, o Ensino Médio brasileiro foi organizado em disciplinas escolares. A reforma de 1931 é um ponto de referência no estabelecimento de matérias escolares". Com as Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema, os Estados perderam suas autonomias nas decisões em relação ao ensino, que passou a ser centralizado a nível federal, determinando a organização do ensino, conteúdos e produção de livros didáticos. Nesse cenário, a Biologia Geral tornou-se uma das disciplinas do ciclo complementar (SIPGUEL; SANTOS, 2021).

E, por suas tradições, o processo de construção de uma disciplina prioriza a seleção de conteúdos que sejam ensináveis (CHERVEL, 1990; GOODSON, 2019), porque "[...] as matérias escolares não são entidades monolíticas e sim amálgamas de subgrupos e tradições influenciadas por conflitos e disputas que decidem que conteúdo, métodos e metas podem ou não ser legítimas" (GOODSON, 2019, p. 21). Para Marandino, Selles e Ferreira (2009, p. 50) "[...] historicamente datadas, as disciplinas escolares têm sido tratadas como um dado, como algo anistórico e neutro que não pode nem deve ser questionado".

Entre os séculos XIX e XX, a disciplina escolar Biologia tinha outra denominação, História Natural, que englobava estudos sobre Zoologia, Botânica, Geologia e Mineralogia. A substituição do nome da disciplina foi decorrente do seu processo de modernização, quando incluíram outros conteúdos àqueles que eram estudados (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

A Biologia, para Marandino, Selles e Ferreira (2009), é uma disciplina resultante do próprio contexto escolar, devendo, por isso, ser compreendida de modo que as especificidades desse contexto sejam consideradas e reveladas em todo o processo, sendo assim, enquanto disciplina do Ensino Médio, seus conteúdos precisam ser utilitários aos alunos, o que não acontecia no início do século XX devido ao caráter elitista e propedêutico, aproximando seus conteúdos muito mais da academia do que da própria comunidade escolar.

Essa aproximação é notória nos próprios materiais didáticos do período, o livro de Biologia produzido aqui no Brasil pelo autor Cândido Firmino de Mello Leitão Júnior, por exemplo, trazia em suas referências bibliográficas, obras em diferentes idiomas, o que de certo modo, selecionavam os jovens estudantes que teriam condições de acompanhar os estudos dos textos, o que ratifica o caráter elitista da Biologia de forma legítima (SIPGUEL; SANTOS, 2021).

Esse caráter elitista perdeu força quando os conteúdos escolares se focaram mais nas questões sociais do que nos conteúdos acadêmicos. Essa ruptura aconteceu para atender as necessidades dos jovens estudantes secundaristas, cujo número havia aumentado nas escolas. Dessa forma, a disciplina de Biologia passou a apresentar um formato mais escolar, que por sua vez, poderia distanciar o mundo acadêmico e a educação escolar. Por isso, um grupo de biólogos, apoiado pelo governo e pela Fundação Nacional de Ciências norte-americana, decidiu produzir livros em que os conteúdos da disciplina escolar Biologia pudessem ser apresentados em moldes acadêmicos, foi a coleção de livros da equipe do *Biological Sciences Curriculum Study* - BSCS (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

A coleção desses livros foi produzida num cenário de reformas curriculares. No Brasil, segundo Krasilchik (1987, p. 6), “[...] as propostas de transformação provinham ainda do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)”. Pretendia-se com essas propostas de reformas, substituir os métodos tradicionais de ensino por métodos mais ativos, pois, naquele período, década de 1950 – 1960, o ensino era livresco e estimulava a memorização e a passividade. Então, para a renovação do ensino das Ciências e da sua institucionalização, houve a criação do CNPq, da CAPES, da SBPC, de projetos curriculares como o BSCS, ações lideradas pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC), os Centros de Ciências e a FUNBEC, que tinham como perspectiva uma melhoria no ensino de Ciências, a partir da inserção da metodologia científica como método de ensino (CASSAB, 2021; KRASILCHIK, 1987; MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009).

A inserção do método científico como metodologia para o ensino de Ciências, contribuiu para que este iniciasse o seu processo de democratização na educação do homem comum, que passou a participar dos processos de busca de resoluções de problemas através da elaboração de hipóteses, realização de experimentos, análise de dados, aplicação dos resultados, enfim, houve uma valorização na participação dos alunos na construção da sua própria aprendizagem (KRASILCHIK, 1987). No entanto, é importante considerar que

> As exigências intrínsecas de uma matéria ensinada nem sempre se acomodam numa evolução gradual e contínua. A história das disciplinas se dá frequentemente por alternância de patamares e de mudanças importantes, até mesmo de profundas agitações. [...]. Se os conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, o exercício é a contrapartida quase indispensável. [...]. O sucesso das disciplinas depende fundamentalmente da qualidade dos exercícios aos quais elas podem se prestar. [...]. O estudo da evolução das disciplinas, conteúdos e exercícios, mostra que as práticas de estimulação do interesse do aluno estão constantemente em ação nos arranjos mínimos ou importantes que elas sofrem. Toda inovação, todo novo método chama a atenção dos mestres por uma maior facilidade, um interesse mais manifesto entre os alunos, o novo gosto que eles vão encontrar ao fazer os exercícios, a maior modernidade dos textos que se lhes submete (CHERVEL, 1990, p. 204-205).

Contudo, segundo Azevedo (2020, p. 80), “[...] a importância atribuída à experimentação como um notável instrumento didático não deve ocultar perspectivas que reconhecem diferenças significativas entre a experimentação científica e a experimentação didática”. Por isso, a metodologia de ensino da Educação Básica não precisa estar atrelada aos conhecimentos acadêmicos de Biologia. Chervel (1990) supõe, que a sociedade impõe suas regras aos conteúdos escolares, nesse sentido, a escola ensina as ciências, mas, a comprovação

dos fatos científicos ocorre fora da escola. Considerando esse espaço fora da escola como sendo as instituições de ensino superior, essa reflexão de Chervel reverbera com Goodson (2019, p. 21), quando este afirma que, "[...] a tradição acadêmica está relacionada com a institucionalização de exames externos confirmando o *status* da disciplina como um corpo rígido de conhecimento". Corrobora, assim, com a compreensão de que o ensino acadêmico e o ensino escolar apresentam funções distintas.

Ao retornar para o movimento de evolução do ensino da disciplina escolar Biologia, é importante registrar que, mesmo com a criação e fundação de tantas entidades que objetivavam institucionalizar o ensino de Biologia, além da criação de materiais didáticos como a coleção de livros da BSCS, kit para aulas práticas, houve também a necessidade de formação dos professores, proposta do MEC, presente na LDB- Lei 4.024 de dezembro de 1961 (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). Para Krasilchik (1987), essa lei alterava várias propostas, entre elas, a ampliação da carga horária de Biologia.

Todo esse cenário descrito, contribuiu, segundo Cassab (2021), no período correspondente entre as décadas de 1960 e 1970, para uma ampliação e transformação da escola secundária, uma vez que a educação estava associada ao campo do trabalho e, por isso, os movimentos populares consideravam a educação escolar como possibilidade de ascensão social. Mesmo em meio a essas reformas curriculares, as aulas práticas continuavam como metas a serem alcançadas, crises no sistema educacional em decorrência das políticas centralizadoras e repressivas, crescimento dos cursos de formação de professores de Ciências, gerando, assim, uma formação profissional sem qualificação (CASSAB, 2021; KRASILCHIK, 1987).

Para Cassab (2021, p. 101) "[...] nas décadas de 1960 e 1970, [...] persistiam as deficiências da escola secundária, identificada por tradições de ensino enciclopédico, expositivo e nada afeito às atividades que superassem uma atitude passiva dos alunos". Por isso que, para Azevedo (2020, p. 76), "[...] no período em questão, era preciso intensificar as ações que pretendessem equalizar o sistema educacional às necessidades do modelo de desenvolvimento econômico adotado no país".

Em meio a essa crise do sistema educacional brasileiro, é promulgada em 1971, uma nova LDB, Lei de Número 5.692, por meio da qual, entre as décadas de 1970 e 1980, a educação brasileira evidenciou novas tensões: expansão de cursinhos pré-vestibulares, sobretudo, por ofertarem cursos regulares de 1º e 2º Graus, atualmente, Ensino Fundamental e Médio, respectivamente, com formação propedêutica; declínio da escola pública que ofertava uma educação profissionalizante para alimentar o mercado de trabalho com mão de obra; incentivo

à formação científica que, por sua vez, era questionada por reformistas, em decorrência da falta de professores com formação compatível; os reformistas também eram contrários à educação livresca e de memorização (AZEVEDO, 2020; CASSAB, 2021; KRASILCHIK, 1987).

A partir da década de 1980, os notórios movimentos de reformas curriculares da disciplina escolar Ciências, mas, que se estende à Biologia, foram, segundo Krasilchik (1987), a permanência de uma prática de ensino voltada para a resolução de problemas, como ocorria na década anterior; continuidade, também, na pretensão em formar trabalhador, mas, com um diferencial, um trabalhador cidadão; a ampliação do número de vagas nas escolas públicas, gerando uma massificação da educação e, consequentemente, declínio da qualidade do ensino; e, a incorporação do uso da informática.

Para Krasilchik (1987, p. 40, grifo nosso), "[...] no Brasil, embora muitas tentativas tenham sido feitas para modificar o ensino de Ciências [e Biologia], a avaliação e a pesquisa do processo foram parcas e ficaram confinadas a trabalhos acadêmicos". Embora esse discurso seja correspondente à década de 1980, as considerações da autora condizem com o cenário atual, quanto às reformas curriculares, principalmente na interface da tradição curricular, que continua sendo "determinado por autoridades superiores" (KRASILCHIK, 1987, p. 48). Para Goodson (2019), as tradições no âmbito das reformas curriculares configuram uma arena de lutas entre as dimensões institucional e organizacional. A dimensão institucional tem relação com a educação para fins mercadológicos, enquanto dimensão organizacional compreende a manutenção de um currículo disciplinar.

Desde a década de 1980, não somente o currículo de Biologia, mas, do Ensino Médio como um todo, continuou sofrendo alterações mediante a implementação de novas reformas curriculares para reestruturação desse segmento da Educação Básica, entre elas têm-se: os Guias Curriculares Nacionais, a LDB de número 9.394 de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, os documentos de Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais, os documentos orientadores do ProEMI e, mais recentemente, a BNCC e o DCRB. De acordo com Jaehn (2021, p.147), "Embora, até a década de oitenta, o Estado liberal também controlasse o processo educativo, agora, [...] o que caracteriza o quadro atual é a intervenção do Estado como agente regulador das políticas de forma centralizada"

1.5 Abordagem metodológica

Para compreender o ProEMI enquanto programa educacional precursor para uma efetiva implantação da parte flexível da BNCC, este trabalho apresenta natureza qualitativa, que de acordo com André (2001), é um estudo que ganhou relevância, a partir das décadas de 1980 e 1990, por englobar um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos e de técnicas.

Por essa heterogeneidade possível na pesquisa qualitativa, este trabalho apresenta duas perspectivas teórico-metodológicas, para que uma possa complementar a outra. São elas: a) o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, que através dos "[...] contextos no ciclo de políticas [...], permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto de prática, bem como os seus resultados/efeitos" (MAINARDES, 2006, p. 47); b) o Estudo de Caso que, segundo Amado (2019, p. 122), "[...] consiste no estudo de um indivíduo, de um acontecimento, de uma organização, de um programa ou reforma, de mudanças ocorridas numa região, etc. São estudos que admitem uma grande multiplicidade de abordagens metodológicas".

Quando um trabalho de pesquisa não se prende apenas na quantificação de dados estatísticos, mas, na descrição de uma realidade, trata-se de uma pesquisa qualitativa que, para ser produzida, pode fundamentar-se em dados coletados através de observações de documentos e um pressuposto Estudo de Caso (GOLDENBERG, 2004). Desse modo, a "[...] representatividade dos dados na pesquisa qualitativa [...] está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a 'descrição densa' dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica" (GOLDENBERG, 2004, p. 50).

Devido a importância de o pesquisador fazer parte do campo de pesquisa para construir uma descrição fiel da realidade estudada, prática esta desenvolvida por Malinowski, considerado o pai do funcionalismo, método que consistia numa observação etnográfica (GODOY, 1995; GOLDENBERG, 2004), é possível obter dados coesos e concretos por meio de entrevistas semiestruturadas, e também, a partir de uma análise sistemática de documentos normativos e orientadores produzidos pelo MEC, pela SEC, e pelas unidades escolares, como por exemplo, textos relacionados ao currículo, às reformas curriculares e os planos de ações desenvolvidos durante a vigência do ProEMI nas escolas.

No início, em decorrência do cenário pandêmico, causado pelo vírus SARS-CoV-2[5], foi feita a opção metodológica de uma análise dos documentos, tomando como aporte teórico-metodológico o Ciclo de Políticas, mas, com a retomada das atividades presenciais das escolas da rede estadual de ensino em Vitória da Conquista – BA, além do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, foi pensado um possível Estudo de Caso na unidade escolar em que o ProEMI, quando em desenvolvimento, apresentasse alguma relação com a disciplina escolar Biologia, possibilitando o acesso aos resultados desse programa a partir da sua prática.

Como para Goldenberg (2004) não existem regras precisas e passos a serem seguidos para a obtenção de bons resultados, bastando apenas sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador, o início das análises e a busca dos dados para esse trabalho serão norteados pelos principais contextos propostos por Ball e Bowe. São eles: "[...] o *contexto de influência*, o *contexto da produção de texto* e o *contexto da prática*" (MAINARDES, 2006, p. 50).

De acordo com Mainardes (2006, p. 50) "[...] esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares". Para Bowe *et al.* (1992) *apud* Mainardes (2006, p. 50) "[...] cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates", contribuindo assim, para profundas análises documentais.

De acordo com o *contexto de influência*, no qual as políticas públicas iniciam e constroem seus discursos políticos, em que partidos políticos, governos e demais grupos de interesse disputam as finalidades da educação (MAINARDES, 2006), pretende-se analisar o contexto no qual o ProEMI foi criado, e todo o percurso até a sua implantação, buscando compreender o porquê de tantas versões do documento normativo que orienta o programa, as diferenças existentes entre algumas dessas versões e como a última versão do documento orientador do ProEMI pôde preconizar a implantação da BNCC, e ainda, identificar as influências desse programa no currículo da disciplina escolar Biologia.

Como o ProEMI tinha como pressuposto promover inovações curriculares para o Ensino Médio e que essas inovações poderiam ser incorporadas nos documentos curriculares construídos pelas secretarias estaduais à luz da BNCC, ainda com base no *contexto de influência*, este trabalho pretende também, identificar nos documentos e textos analisados, as agências de fomento para a implantação desse Programa nas escolas, bem como os seus interesses e conhecer o que fora realizado durante o período em que o ProEMI estava sendo

[5] No ano de 2020 o Brasil vivia uma crise sanitária decorrente da pandemia da covid – 19, por isso, as instituições de ensino funcionavam apenas virtualmente, o distanciamento físico era obrigatório. No segundo semestre de 2021, as aulas presenciais foram retomadas, parcialmente, em algumas instituições.

desenvolvido, e os resultados obtidos para que, posteriormente ocorresse a implantação da base nacional.

Para Mainardes (2006, p. 52),

> O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto. Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. [...]. Assim, políticas são intervenções textuais.

Pelo exposto, para o *contexto da produção de texto*, serão seguidos os mesmos procedimentos sugeridos no *contexto de influência*. Segundo Mainardes (2006), como esses textos e documentos analisados são percebidos no contexto escolar, será possível então, citar o terceiro contexto, o *contexto da prática*, através do qual serão analisados os textos que foram produzidos e os resultados obtidos a partir das experiências vividas com a implantação do ProEMI.

Para definir e exemplificar o *contexto da prática*, Mainardes (2006, p. 53) relata o que os próprios autores do Ciclo de Políticas consideram ser esse contexto:

> De acordo com Ball e Bowe (BOWE *et al.*, 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente "implementadas" dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem "recriadas".

De acordo com Bowe *et al.* (1992) *apud* Mainardes (2006, p. 53, grifo do autor) "[...] os profissionais que atuam no *contexto da prática* [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos". Assim, por considerar que cada escola e cada professor têm suas próprias histórias e realidades, pretende-se, a partir de textos publicados sobre o ProEMI, de documentos elaborados tanto pela SEC quanto pela escola (Projetos Político Pedagógicos, Projetos Didáticos dentre outros), analisar como professores e escolas interpretaram os documentos orientadores desse programa, bem como conhecer as inovações curriculares propostas, o que

foi realizado na prática e o resultado de todo esse trabalho. E ainda, quais as implicações do ProEMI em relação ao currículo da disciplina escolar Biologia.

Segundo Mainardes (2006), o *contexto da prática* evidencia o papel ativo de professores e demais profissionais da educação quanto à interpretação e aplicação das políticas educacionais. Independentemente do *contexto de influência* e do *contexto de produção do texto*, a realidade das comunidades escolares é do conhecimento de quem está no chão da sala de aula.

Embora tenham sido sinalizados os *contextos de influência*, de *produção de texto* e da *prática* como principais, é importante ressaltar que são cinco contextos indicados por Ball e Bowe.

Para complementar o *contexto da prática*, foi realizado um Estudo de Caso através da realização de entrevistas semiestruturadas com gestor, professores e articulador, atores sociais que estiveram envolvidos diretamente com o ProEMI na unidade escolar que foi escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa. Considerando que "o estudo de caso [...] é [...] uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade estudada como um todo" (GOLDENBERG, 2004, p. 33), então, para essa representatividade, a escolha da escola não aconteceu de forma aleatória.

Para início, foi realizado um contato com a coordenação do Núcleo Territorial de Educação (NTE), através do qual, foi solicitada a relação de escolas estaduais de Vitória da Conquista – BA que trabalharam com o ProEMI durante o seu período de vigência. Por meio desses dados, serão visitadas as escolas para uma busca de documentos, também, uma conversa informal com os gestores, objetivando identificar quais unidades escolares desenvolveram o ProEMI relacionando-o com a disciplina escolar Biologia. Como houve mais de uma escola, foi escolhida aquela escola que melhor comtemplou as perspectivas desta pesquisa. Depois de todo esse processo, foram realizadas as entrevistas com os professores de Biologia, gestores e articuladores para a obtenção dos dados. Estas entrevistas foram gravadas com o livre consentimento, posteriormente, transcritas e analisadas.

A escolha de entrevistas como metodologia para a coleta de dados, justifica-se por serem as entrevistas "[...] um dos mais poderosos meios [...] para a obtenção de informações nos mais diversos campos" (AMADO e FERREIRA, 2019, p. 207). Sendo as entrevistas classificadas por categorias, diante do contexto em que elas foram utilizadas, a forma que mais se adequou a esta pesquisa foi a entrevista semiestruturada, porque, "as questões derivam de um plano prévio, um *guião* onde se define e registra, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado" (AMADO e FERREIRA, 2019, p. 208, grifo do autor).

Nessa perspectiva, pretendíamos avaliar os impactos do ProEMI enquanto programa norteador de inovações curriculares nas escolas, suas contribuições para as configurações do currículo da disciplina escolar Biologia e da parte flexível do novo currículo que, por sua vez, têm a BNCC como documento normatizador. Pretendíamos, ainda, identificar quais foram as avaliações realizadas e os instrumentos avaliativos utilizados na identificação das ações do ProEMI que pudessem fortalecer a efetiva implantação de novas diretrizes curriculares à luz da BNCC.

1.5.1 O ProEMI como microtexto

Como não foi possível responder à questão de pesquisa que norteou este trabalho apenas com a análise documental, foi necessário escolher uma escola da rede estadual para dar prosseguimento a investigação. A definição da amostra para a realização do Estudo de Caso como metodologia complementar ao *contexto da prática,* ocorreu mediante o seguimento da trajetória traçada no aporte metodológico, o que permitiu a identificação da unidade escolar que melhor atenderia às perspectivas desta pesquisa. Nessa direção, conforme destacam Amado e Freire (2019, p. 129), "A quantidade de casos a estudar tem a ver com o tipo de estudo que se pretende fazer, o que se pretende saber, os objetivos da investigação, o que poderá ser feito tendo em conta o tempo disponível, os recursos, a facilidade maior ou menor de acesso a eles".

Desse modo, a trajetória consistiu em, inicialmente, entrar em contato com a equipe de coordenadores do NTE-20 para a identificação de quais escolas da rede estadual de ensino desenvolveram o ProEMI. Como o NTE-20 abrange muitas cidades da região Sudoeste do Estado da Bahia, o recorte utilizado foi, escolas estaduais do município de Vitória da Conquista – BA. A lista recebida por parte da coordenação constava o nome de 11 escolas. No primeiro contato com cada uma dessas unidades de ensino, foi possível identificar aquelas que, de fato, implantaram o programa. Entre as 11 escolas, quatro não tiveram como aderir ao ProEMI por motivos diversos, entre eles, o não recebimento da verba.

As escolas que implantaram o ProEMI produziram os planos de ações diretamente na plataforma do Programa Dinheiro Direto na Escola, o PDDE interativo, à luz dos documentos orientadores produzidos pela SEC e pelo MEC. Esses planos eram acompanhados pelos coordenadores do NTE-20, tanto pela plataforma quanto por meio de relatórios produzidos pelas próprias unidades escolares. Analisando esses relatórios foi possível perceber que, infelizmente, as informações contidas nesses documentos não respondiam à questão problema

desta pesquisa, tampouco seus objetivos, por isso, surgiu a necessidade de visitar as unidades escolares.

Durante as visitas, em conversa informal com os gestores, foi possível identificar que, na maioria das escolas, os diretores atuais, por não serem os mesmos gestores do período em que o ProEMI foi desenvolvido, não puderam fornecer as informações desejadas, pois, muitos não tiveram um envolvimento direto com o Programa quando este ainda estava em execução. Nessas mesmas escolas, alguns professores, que por sua vez, trabalharam diretamente com as oficinas do ProEMI, haviam se aposentado. No Colégio A[6], a diretora em exercício, no período em que as visitas às unidades escolares aconteceram, era a mesma do período do ProEMI. Alguns professores dessa escola, que trabalharam no programa haviam se aposentado, mas, a maioria continuava em atividade. E, no Colégio B[7], a conversa foi com o Articulador do Ensino Integral, que na época do ProEMI estava na direção da escola. O cenário encontrado nestas últimas escolas foi propício para ampliar a nossa investigação e delinear a amostragem para o Estudo de Caso pretendido.

Nessa primeira visita também foi possível identificar que, no Colégio A, ações do ProEMI foram relacionadas diretamente ao currículo da disciplina escolar Biologia, por isso, essa escola foi escolhida para a realização do Estudo de Caso desta pesquisa. E, o Colégio B tinha em seus arquivos, os documentos impressos relacionados ao ProEMI, pois, no período de vigência do programa, o diretor em exercício, tinha todo o cuidado de produzir cópias a partir do que era gerado na plataforma do PDDE interativo. A produção das cópias dos documentos consistiu uma prática importante, porque possibilitou, por meio do *contexto da prática*, analisar o que fora produzido e os resultados obtidos com o ProEMI, mesmo porque, durante as visitas nessas duas escolas, buscando documentos que pudessem alimentar a base de dados desta pesquisa, fora constatado por suas equipes gestoras que o acesso ao ProEMI, diretamente na plataforma digital, não era mais possível, pois o Programa teve suas ações encerradas no ano de 2018.

Os documentos obtidos no Colégio B, possibilitaram o conhecimento das produções de textos da SEC e da própria unidade escolar sobre o programa, o que até então era desconhecido. A escola desenvolveu o ProEMI na perspectiva de trabalhar com mais ênfase nas áreas de Linguagens e Exatas, possibilitando um reforço da unidade escolar voltado para os alunos com

[6] Colégio A é um pseudônimo da instituição onde o Estudo de Caso foi realizado. Essa prática é necessária para garantir o cumprimento do item 6.7 do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.
[7] Colégio B é um pseudônimo de uma das instituições visitadas durante a pesquisa. Essa prática é necessária para garantir o cumprimento do item 6.7 do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

deficiências na aprendizagem das disciplinas dessas áreas. O Colégio B também desenvolveu uma oficina com o tema Iniciação Científica que, por sua vez, abrangia as disciplinas da área de Ciências da Natureza. Mas, essa oficina teve ação pontual. Como essas ações não apresentaram uma relação direta com o currículo de Biologia, foi necessário complementar a análise do *contexto da prática* com um estudo de caso no Colégio A. Nestas duas unidades escolares os dados foram obtidos mediante a realização de entrevistas semiestruturadas com os seguintes sujeitos: gestor, articulador e professores.

O professor que, na ocasião da realização da entrevista, estava na função de articulador do Ensino Integral do Colégio B, e que, no período do ProEMI, exercia a função de gestor, por toda a sua experiência com a implantação e desenvolvimento do Programa, foi um dos informantes-chave para esta pesquisa. No Colégio A, as entrevistas foram realizadas com professores de Biologia que trabalharam diretamente com o ProEMI, e com a Gestora atual, que também estava na direção geral quando houve a adesão ao Programa. Durante a entrevista, a Gestora do Colégio A mencionou o nome de um professor da instituição que, antes mesmo da implantação, havia levado a proposta para a apreciação de todos na escola. Então, a Gestora do Colégio A e esse professor fizeram parte do grupo de informantes-chave também.

Retomando a importância do estudo de caso, de acordo com Amado e Freire (2019), essa metodologia tem caráter holístico e o seu entendimento integral é possível, porque o pesquisador pode lançar mão de várias técnicas para a obtenção de dados, entre elas, as entrevistas semiestruturadas, informantes-chave, observações, questionários etc. Por tudo isso, conforme mencionado neste mesmo capítulo, a produção de dados para essa pesquisa, utilizou como ferramenta, entrevistas semiestruturadas. A utilização dessa técnica foi importante porque, como fazia um tempo em que o ProEMI havia acontecido nas escolas, algumas reações, gestos, lembranças, puderam ser interpretados, possibilitando a formulação de perguntas que não constavam no roteiro[8].

Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas e tratadas por meio de uma Análise de Conteúdo, "[...] técnica composta por procedimentos sistemáticos que proporcionam o levantamento de indicadores (quantitativos ou não) permitindo a realização de inferência de conhecimentos" (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014, p. 14). A Análise de Conteúdo pode ser abordada por diferentes técnicas, entre elas, a análise temática, que, para esta pesquisa, proporcionou melhor tratamento dos dados para esta pesquisa.

[8] Os roteiros para as entrevistas encontram-se nos apêndices. Foram utilizados três roteiros distintos: gestor, articulador e professor.

A análise temática, segundo Minayo (2007, p. 316, grifo do autor) "[...] consiste em descobrir *os núcleos* de sentido que compõem uma comunicação, cuja *presença* ou *frequência* signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado". Essa metodologia pode acontecer em três etapas: a etapa de *pré-análise*, a etapa de *exploração do material*, e a etapa de *tratamento dos resultados obtidos e interpretação* (MINAYO, 2007, grifo do autor).

Sobre cada uma dessas etapas, parafraseando Minayo (2007), têm-se, a *pré-análise*, que corresponde à etapa em que alguns indicadores são elaborados, então, para cada pergunta e resposta das entrevistas, foi identificada uma palavra ou frase que pudesse representar o núcleo da informação. Ainda nessa etapa, é feita a constituição do *corpus*, o que Amado, Costa e Crusoé (2019, p. 310) definem como sendo "[...] os objetivos que determinam a razoabilidade do tamanho da amostra". Na *etapa de exploração do material*, as perguntas e respostas das entrevistas foram apresentadas fidedignamente, quando necessário, uma síntese do conteúdo da resposta, mas, com todo o cuidado e zelo para manter a originalidade do texto, sem qualquer inferência. E, a terceira e última etapa, que consiste no *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*, foram realizadas algumas análises críticas, muitas vezes referendadas.

CAPÍTULO 2 – PROEMI: DOS DOCUMENTOS À IMPLANTAÇÃO E SEUS DESDOBRAMENTOS

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, a produção dos dados apresentados neste capítulo inicia-se com a caracterização do ProEMI, seu histórico e situação no Estado da Bahia. Os dados aqui apresentados são oriundos dos documentos orientadores do Programa, os quais foram examinados por meio do Ciclo de Políticas, aporte teórico-metodológico proposto por Stephen Ball e Richard Bowe. Segundo estes autores, conforme já exposto, o Ciclo é constituído de três contextos principais, ou seja, *contexto de influência*, *contexto da produção de texto* e *contexto da prática.*

Inicialmente cabe considerar que os textos e documentos analisados (documentos escolares) a partir do *contexto da prática* não foram suficientes para verificar como professores e demais profissionais da educação interpretaram e aplicaram as políticas educacionais relacionadas ao ProEMI e ao currículo da disciplina escolar Biologia, o que gerou a necessidade de realização de um Estudo de Caso numa escola da Rede Estadual de Ensino na cidade de Vitória da Conquista – BA, aqui denominada de Colégio A.

Para tanto, foram entrevistados um gestor e um articulador. Este último também era gestor quando o ProEMI estava sendo desenvolvido em sua escola. Além disso, foram entrevistados, também, três professores. Alguns sujeitos participantes desse estudo são classificados como sendo informantes-chave. Estes, segundo a literatura, são pessoas que, por suas experiências com o problema que se quer estudar, podem ensinar muito a partir de suas contribuições (AMADO; FERREIRA, 2019). O tratamento das informações oriundas das entrevistas ocorreu mediante Análise de Conteúdo que, por sua vez, "[...] diz respeito a técnicas de pesquisa que permitem tomar replicáveis e válidas inferências sobre dados de um determinado contexto, por meio de procedimentos especializados e científicos" (MINAYO, 2007, p. 303).

Para Minayo (2007, p. 307), "[...] os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, [...] tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda". Assim, ao analisar os dados produzidos foi possível agrupá-los, dada as especificidades, em categorias, as quais, para fins analíticos, na primeira foram tratados os dados provenientes dos informantes-chave, presentes aqui neste capítulo, e na outra categoria os dados das entrevistas dos professores da disciplina escolar Biologia, presentes no capítulo 3.

2.1 O ProEMI: caracterização, histórico e contexto no Estado da Bahia

Nesta parte inicial tomamos como referência o *contexto de influência* e o *contexto da produção de texto* para analisar os documentos orientadores do ProEMI em todas as suas versões[9]. Na análise empreendida procuramos colar em diálogo os dados produzidos com outros estudos, os quais foram desenvolvidos considerando propostas curriculares e contextos escolares distintos, além de ensaios críticos de curriculistas brasileiros.

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, sempre foi um campo de disputa e, como constatação desse cenário, é possível observar as várias reformas curriculares sofridas por esse segmento na educação brasileira. Para Silva e Jakimiu (2016, p. 912), "[...] as políticas educacionais são apresentadas tanto como uma resposta do Estado para alterar a realidade, [...] visando superar tais fragilidades, quanto como uma resposta às demandas suscitadas pela sociedade civil e política", acrescentaríamos, também, as econômicas.

Desse modo, na perspectiva de oferecer condições para que estudantes pudessem ter acesso e condições de permanência no Ensino Médio, até a sua conclusão, várias ações foram estudas e algumas implantadas, de modo que o currículo se tornasse dinâmico. Para tanto,

> [...] o Ministério da Educação propõe o Programa Ensino Médio Inovador que visa apoiar os Estados e o Distrito Federal [...] quanto ao desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino médio, na busca dos seguintes impactos e transformações desejáveis: - Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; - Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; - Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; - Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009c, p. 5).

Segundo Silva e Jakimiu (2016) e Silva (2016), desde o ano de 2003 o MEC tem se mobilizado em torno de ações para implementar práticas inovadoras que pudessem dinamizar o Ensino Médio nas escolas. Então, nesse mesmo ano, aconteceu o Seminário Nacional de Ensino Médio, que objetivava reestruturá-lo, concedendo aos jovens a condição de se tornarem sujeitos dos seus próprios processos de aprendizagem.

Segundo Silva (2016, p. 93), "[...] o ProEMI foi sinalizado no Parecer do CNE – Conselho Nacional de Educação como uma possível referência para a atualização das Diretrizes

---

[9] Versões do Documento Orientador do ProEMI utilizadas neste estudo foram publicados em abril de 2009, setembro de 2009, 2011, e as duas versões publicadas no ano de 2013.

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)". Em ambos os documentos é possível notar a defesa por uma educação em Tempo Integral e a necessidade de inovação curricular. Depois de sinalizado no parecer, o ProEMI foi instituído por meio da Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009, publicada pelo MEC (BRASIL, 2009a).

Mas, o primeiro documento orientador do ProEMI data de abril de 2009, e apresenta pressupostos para a inovação do currículo por meio de ações como: articulação interdisciplinar, nova organização disciplinar, atividades integradoras e, ainda, segundo Silva e Jakimiu (2016, p. 915), "[...] inter-relações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura", discurso fundamentado "[...] no conceito de 'competências'", ampliação da carga horária e organização curricular das instituições mediante Projeto Político Pedagógico (PPP). O documento previa:

> - Contemplar atividades integradoras [...]; - Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo a pesquisa [...]; - Promover a aprendizagem criativa [...]; - Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, [...]; Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; [...]; - Articular teoria e prática [...]; - Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, [...]; - Estimular a capacidade de aprender do aluno [...]; - Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens; -Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio; - Organizar os tempos e espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos; - Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes [...]; - Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem [...]; - Ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação; e, - Avaliação da aprendizagem como processo formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes (BRASIL, 2009c, p. 9-10 *apud* SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 916).

Assim, desde a sua criação e ao longo de suas várias versões, o ProEMI defendia a alteração na organização curricular de cada instituição a partir do PPP, pois, considerava que essa inovação deveria atender os anseios da comunidade escolar, porque, "[...] ninguém mais do que a própria comunidade escolar, o coletivo, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado" (BRASIL, 2009b, p. 20).

Entre as modificações ocorridas no documento orientador do ProEMI, destaca-se a inclusão de alguns pontos para a elaboração do PPP e a execução de ações a partir de um trabalho que deveria acontecer em parceria com a União e os Estados da federação, evidenciando o que foi denominado por Ball (1994) *apud* Silva e Jakimiu (2016, p. 918) como *contexto de influência.*

Para Lopes e Macedo (2011b), parafraseando o próprio Stephen Ball, o *contexto de influência* corresponde a um território de disputa hegemônica imbricada por vários atores e ideias de partidos políticos, o que torna a educação uma arena na qual cada grupo defende seus interesses políticos mediante conflituosos discursos que se entrelaçam.

Nesse cenário, além das alterações no documento orientador do ProEMI mencionadas anteriormente, a segunda versão publicada em setembro de 2009, apresenta também, segundo Silva e Jakimiu (2016, p. 919), "[...] indicação de ampliação da carga horária para no mínimo 3.000 horas, [...] destinação de 20% da carga horária para estudos e atividade de interesse do aluno, por meio de atividades optativas e disciplinas eletivas", oferecendo, inclusive, diretrizes para que escolas com espaços limitados, possam realizar essas atividades fora do contexto de sala de aula.

Sobre essas alterações Silva e Jakimiu (2016, p. 919) apontam, ainda, que,

> [...] o documento orientador de setembro de 2009, diferentemente da versão anterior, prevê que a organização curricular se apresente articulada aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e às matrizes de referência do novo ENEM (BRASIL, 2009c). Além disso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) passaria a coordenar a avaliação externa do Programa Ensino Médio Inovador.

No ano de 2011, uma outra versão do documento orientador do ProEMI é apresentada, o qual destaca "[...] como estratégia do Governo Federal no sentido de [...] induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo" (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 920).

Nessa versão, talvez, a modificação mais expressiva, considerando a organização curricular, seja a substituição do termo Linhas de Ação, que no documento anterior era utilizado para as estratégias de inovação curricular, para o termo Macrocampo (id. 2016). Sobre esse termo, consoante o documento orientador do ProEMI, corresponde ao

> [...] conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar (BRASIL, 2011, p. 14).

De acordo com Silva e Jakimiu (2016), em 2013, duas novas versões para o ProEMI foram publicadas. Na primeira versão desse referido ano, destaca-se a integração do ProEMI ao conjunto de ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a manutenção da

influência do Governo Federal nas reestruturações curriculares das escolas, que passam a ser chamadas de Projetos de Redesenho Curricular que, por sua vez, devem estar pareados à todas as Diretrizes Curriculares Nacionais e com as matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em seu documento orientador, o ProEMI estabelece que,

> O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e, para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades (BRASIL, 2013, p. 13).

Seguindo com as alterações que ocorreram no documento orientador do ProEMI, nas versões publicadas no ano de 2013, Silva e Jakimiu (2016), fazem menção às modificações nas áreas de atuação dos macrocampos, pois, na versão de 2013 o macrocampo denominado por Acompanhamento Pedagógico, é substituído pelo macrocampo de Integração Curricular. Além dos termos que foram substituídos, duas outras alterações observadas foram: a introdução de um novo macrocampo, intitulado por Línguas Estrangeiras e a união de dois macrocampos que se tornam um, Cultura Digital e Uso de Mídias, que passou a ser chamado de Comunicação.

O termo macrocampo é então definido como "[...] 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. [...] possibilitando a integração curricular" (BRASIL, 2013, p. 15). E, o termo integração curricular é compreendido como perspectiva "[...] ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permitindo, portanto, a articulação [...] do conhecimento, favorecendo a diversificação de arranjos curriculares (BRASIL, 2013, p. 15).

O termo integração curricular apareceu de modo muito expressivo em um dos trabalhos de William Kilpatrick, *The project method*, publicado em 1918, segundo Lopes (2008a). Possivelmente tenha sido nesse período que esse termo surgiu. Num outro momento de reforma curricular no Brasil, implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Lopes (2008a, p. 64) relaciona currículo integrado "[...] às diferentes formas de compreensão das disciplinas escolares. [...]. Na organização curricular por competências, a integração se desenvolve no contexto de aplicação de um saber-fazer".

Duas outras novidades, também nessa versão de 2013 foram uma possível avaliação dos resultados obtidos pelo programa e a flexibilização do aumento da carga horária, ficando a critério de cada unidade escolar, mediante análise de sua realidade (SILVA; JAKIMIU, 2016). Considerando os objetivos do ProEMI citados no início desta seção, a avaliação dos resultados desse programa seria fundamental para se compreender as justificativas da implantação da BNCC como reforma curricular.

Outro ponto que merece destaque nas modificações que ocorreram nas versões dos documentos orientadores do ProEMI desde 2009 é o alvo das ações, pois,

> Os estudantes, embora tenham sido centrais em todos os documentos do ProEMI, recebem, a partir de 2011, um tratamento mais abrangente, [...] os professores em 2009, eram alvo de ações pontuais com vistas ao aperfeiçoamento profissional. A ênfase, [...] a partir de 2011, se desloca para as atribuições referentes à coordenação das atividades do ProEMI na escola. A metodologia e propostas de arranjos curriculares [...] passam a defender a perspectiva da integração curricular a partir do ano de 2013 (BRASIL, 2013a; 2013b *apud* SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 932).

Contudo, o principal objetivo com a criação do ProEMI era promover debates entre redes públicas que ofereciam o Ensino Médio para uma possível inovação do currículo no enfrentamento das "[...] características que marcam o currículo do Ensino Médio ao longo da história, principalmente a fragmentação e hierarquização dos saberes presentes em um currículo marcado por uma lógica estritamente disciplinar" (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 915). De acordo com Silva (2016), após sua criação, o ProEMI é instituído, inicialmente, em 355 escolas distribuídas em 18 estados brasileiros no ano de 2010, chegando ao total de 5,6 mil escolas até o início do ano de 2014.

No estado da Bahia, algumas escolas implantaram o ProEMI. Considerando que uma das perspectivas desse programa era "[...] apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras [...] do ensino médio não profissional" (BRASIL, 2009a, p. 52), essas escolas proponentes deveriam, no desenvolvimento das ações do ProEMI, tornar seus currículos ativos e criativos, unificando os "[...] princípios educativos da pedagogia, *éthos, logos e técnos,* tanto no plano metodológico quanto epistemológico" (BRASIL, 2009c, p. 9). Tais escolas seriam as escolas-pilotos para a implantação do Novo Ensino Médio, através do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, como foi instituído pela Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018 (BRASIL, 2018a).

Então, para a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), com a adesão ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio por 565 escolas-piloto da rede estadual de ensino,

essas escolas construíram a “parte flexível” do currículo à luz dos documentos normativos para o Ensino Médio, a BNCC e as DCNEM. E, a partir desses documentos, como também de outras ações, entre elas, um período de escuta da comunidade, a SEC construiu o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para o Ensino Médio, de acordo com o cronograma de implementação do Novo Ensino Médio, apresentado a seguir:

Quadro 1: Cronograma de implementação do Novo Ensino Médio.

Grupo de Escolas	2019	2020	2021	2022	2023
Escolas-Piloto (565)	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC)	1ª série	2ª série	3ª série	
Escolas que não estão no grupo “piloto”	Currículo atual	Elaboração das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC)	1ª série	2ª série	3ª série

Fonte: Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio da Bahia (BAHIA, 2019).

Em decorrência da pandemia da covid 19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, esse cronograma foi alterado, pois, as escolas-piloto não seguiram o planejamento para a implantação do Novo Ensino Médio. As turmas da 1ª série, que em 2020 experimentaram as inovações curriculares propostas pela BNCC, no ano de 2021, como 2ª série, retomaram o currículo que era praticado antes da implantação da Base. Desse modo, a implantação efetiva da BNCC ocorreu em 2021, tendo o seu início, novamente, com as turmas da 1ª série, e seguindo em 2022, com as turmas da 2ª série. No tocante à implantação do ensino em Tempo Integral, as escolas não seguiram esse cronograma. E, mesmo diante do cenário pandêmico, sua continuidade foi preservada. Então, parte das escolas que desenvolveu o ProEMI, aderiu a Educação em Tempo Integral, que por sua vez, continua sendo aplicada.

Diante do exposto, por meio do *contexto de influência* e do *contexto de produção de texto,* caracterizados como contínuos e atemporais, foi possível inferir como os textos políticos são produzidos, interpretados e traduzidos no ambiente escolar. O *contexto de influência* e o *contexto de produção de texto,* em suas interfaces, contribuíram para uma análise das várias

versões formuladas do documento orientador do ProEMI, bem como a implicações que essas mudanças promoveram nos textos e os seus efeitos para uma reforma curricular.

Então, mediante a determinação do *corpus*, esse capítulo, foi dividido de acordo a leitura realizada dos dados, tendo por início, uma análise documental, seguindo, através de uma Análise de Conteúdo, as entrevistas com os informantes-chave. E, no próximo capítulo, a Análise de Conteúdo continua como metodologia para tratamento das entrevistas com os professores.

2.2 Implantação do ProEMI num determinado contexto

Os informantes-chave, por conta de suas atuações na época em que o ProEMI foi desenvolvido, configuram peças importantes desse processo. E, para cumprir o item 6.7 do TCLE que garante a preservação da identificação dos participantes da pesquisa, os mesmos foram nomeados por suas respectivas funções em suas escolas. Vale ressaltar que o grupo dos informantes-chave é constituído por três atores sociais: uma gestora, um articulador e um professor. Os três informantes-chave são licenciados e habilitados para o cargo/função que exercem ou exerciam quando o ProEMI era desenvolvido. Também é importante relatar que todos os entrevistados trabalhavam na Rede Estadual de Educação quando o ProEMI foi implantado, possibilitando uma avaliação segura sobre as implicações do Programa sobre o currículo em ação das escolas.

O tratamento dos dados é seguido por uma análise do significado das ações, palavras, gestos, em vez de quantificar a frequência de dadas palavras ou frases que se relacionam ao objeto. Dessa forma, segue a análise temática, organizada em suas etapas a partir da leitura realizada. Mas, antes de tratar e interpretar os resultados, é importante registrar que, para melhor compreensão dos dados, algumas respostas foram fragmentadas de suas respectivas perguntas, por estarem relacionadas a outros núcleos temáticos. Sendo assim, sem perder a sua originalidade, esses excertos foram agrupados de acordo com suas "[...] *categorias*, que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado" (MINAYO; 2007, p. 317).

2.2.1 Adesão ao ProEMI

Os Colégios que foram visitados para delimitarmos em qual seria realizado o Estudo de Caso, aderiram ao ProEMI por alguma razão, então, quando os informantes-chave foram questionados sobre o porquê de suas escolas trabalharem com o ProEMI, eles responderam:

> [...] porque [o ProEMI] era algo que trazia para a gente a possibilidade de ampliação do tempo do aluno na escola, com possibilidade de novas aprendizagens e uma maior aprendizagem. Então a escola aderiu a esse programa. Quando eu cheguei para assumir a gestão da escola, a escola já tinha feito a adesão ao programa, mas, ainda não tinha iniciado porque estava aguardando o recurso e as orientações. E quando eu assumi, a escola recebeu os recursos, e nós procuramos o material, as orientações, e iniciamos, e nós tivemos ele [o ProEMI] funcionando por dois anos, logo depois dele, a escola, como já tinha tido o ProEMI passou a ser de Educação Integral (Articulador).

> [...], o ProEMI, nós pedimos para fazer parte, então assim, um grupo de professores, o Professor 3[10], [...] ele viu, ele soube do ProEMI e aí ele trouxe para a escola, foi logo quando eu assumi aqui a escola em 2009, e aí, em 2010 começamos a fazer as leituras de como seria o projeto [programa], a questão da relevância do projeto [programa] para a escola. Então assim, nós começamos a fazer as leituras do manual, do documento orientador do ProEMI, e solicitamos da Secretaria de Educação que a escola fosse, fizesse parte. É tanto que nesse início, nem todo mundo da Secretaria estava a par do ProEMI. E aí, nós fomos uma escola piloto (Gestora).

Diante da fala da Gestora, apontando o Professor 3 como a pessoa responsável pela implantação do ProEMI, foi possível perceber a importância de incluir o referido professor como um dos informantes-chave para essa pesquisa. E, na ocasião da entrevista, foi perguntado a ele, como ele descobriu o ProEMI, e como foi a adesão do programa pela escola. Ele disse:

> Eu peguei uma matéria que teve na internet sobre o lançamento do programa, não sei se foi o edital ou algum documento [...] oficial, fiz a leitura, achei interessante, e tentei fazer com que a escola entrasse no processo. No primeiro momento houve uma resistência muito grande por parte da direção, [...]! Alguns colegas também brincaram bastante com a proposta, por achar que o nome é sugestivo, [...]: Ensino Médio Inovador. E aí, fizeram várias piadas, mas, juntei com um grupo aqui e a gente começou a discutir, a área fez a discussão e abraçou o processo. Foi basicamente isso! Mas, houve muita resistência mesmo por parte da direção. A direção da escola só foi se abrir para o programa quando teve uma sinalização da Secretaria de Educação Estadual. Antes disso, tiveram muita resistência (Professor 3).

---

[10] Esse Professor 3 é o professor informante-chave. Embora os informantes-chave sejam apresentados por suas respectivas funções, em alguns momentos esse professor tem o seu nome citado pela Gestora, por isso, Professor 3 é o seu pseudônimo.

E, na sequência da entrevista, o Professor 3 foi questionado sobre o início do ProEMI em sua escola, se o programa, foi realmente iniciado antes da sua implementação por parte da SEC. Ele respondeu:

> Não, a gente começou as discussões aqui na escola. Porque [...] os gestores [...] só fazem qualquer tipo de implementação nas unidades, depois que tem o aval de alguém da Secretaria, [...]! No caso aqui, também do NTE, na época era DIREC, [...]. Então, é toda uma demanda complicada de você fazer [...] discussão de qualquer assunto, ou implementação de algum projeto, mesmo que seja um projeto de um órgão máximo da educação que era no período o MEC, [...], aqui só foi implementado de fato com a autorização da Secretaria (Professor 3).

No tocante à adesão do ProEMI, percebe-se diferentes nuances entre os informantes-chave. Para o Articulador, o Programa contribuiu para o preenchimento dos horários para que houvesse atividades escolares em Tempo Integral, o que traz à reflexão, sob a óptica do *contexto da prática* do Ciclo de Políticas de Ball, como os textos políticos e documentos são interpretados na prática, no dia a dia da escola. Considerando que "[...] ninguém mais do que a própria comunidade escolar, o coletivo, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado" (BRASIL, 2009b, p. 20), percebe-se que, no contexto da escola do Articulador, o ProEMI, como foi sinalizado em uma de suas versões, pôde ser utilizado "[...] como estratégia do Governo Federal no sentido de [...] induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, compreendendo que as ações propostas inicialmente vão sendo incorporadas ao currículo" (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 920), pois, após a adesão ao ProEMI, a unidade escolar passou a ofertar a Educação em Tempo Integral.

Contudo, é importante observar que, quando o Articulador diz que o ProEMI "[...] era algo que trazia [...] a possibilidade de ampliação do tempo do aluno na escola", fica evidente que a escola, de certo modo, tinha ciência de que ela experimentaria um currículo novo, com carga horária estendida. Mas, não é possível perceber através dessa fala, que a implantação de um novo currículo fosse uma necessidade da comunidade escolar, muito menos, uma solicitação por parte dos professores.

Diante do exposto, parece claro que, tanto a adesão ao ProEMI quanto a implantação da modalidade de Ensino Integral, que pareciam ser opcionais, na verdade, tiveram correspondência com o que Bowe, Ball e Gold (1992), citados por Power (2011, p. 57, grifo do autor) chamam de "abordagens *top down*", ou seja, o modo vertical, de cima para baixo, que

algumas políticas são implantadas (POWER, 2011). E, muitas vezes, essas políticas são implantadas sem a estrutura organizacional devida.

Considerando agora, as respostas da Gestora e do Professor 3, algumas divergências são demonstradas. Por exemplo, quando a Gestora cita que, “a escola pediu para fazer parte do ProEMI”, quando ela diz que pessoas começaram a estudar os documentos orientadores do Programa e que o período de desenvolvimento do ProEMI foi muito bom. Estas afirmações indicam que não parece que essa escola seja a mesma escola do Professor 3, que por sua vez, afirma que, ao levar a proposta para a escola, encontrou resistência por parte dos colegas, mas, principalmente, da equipe Gestora. As afirmações desses dois informantes-chave revelam muito sobre a óptica em que cada um analisou o processo de adesão. Para a Gestora, o produto teve um valor maior, tanto, que em suas falas, durante a entrevista, não são percebidas as arenas de disputas que, por meio das falas do Professor 3, tornam-se conhecidas. Como a Gestora e o Professor 3 apresentam funções distintas no processo educacional, então, o modo de perceber, analisar e receber os fatos pode estar imbricado com suas respectivas identidades no contexto da escola. Woodward (2020, p. 9), citando uma narrativa como exemplo, mostra que “[...] a identidade é, [...], marcada pela diferença”, os diferentes papéis desses atores sociais, a Gestora e o Professor 3, faz com que cada um tenha, na construção de suas respectivas funções, olhares diferentes sobre um mesmo objeto que, nesse caso, foi o ProEMI.

Enquanto a Gestora demonstrava contentamento ao trazer à memória as atividades que ocorreram na escola durante o ProEMI, o Professor 3 sinalizava um certo descontentamento com todo o processo para a implantação do programa, principalmente por causa da resistência da direção e falta de seriedade dos colegas. Embora não seja o foco do estudo, fazer um levantamento de indicadores quantitativos, no excerto da entrevista em que o professor participa, chama a atenção a frequência que utilizou a palavra “resistência”. Então, ele conclui dizendo que, “[...] a direção da escola só foi se abrir para o programa quando teve uma sinalização da Secretaria de Educação Estadual”. É sabido por todos que, numa comunidade escolar, existem hierarquias entre as instituições, mas, a escola não pode deixar de exercer sua autonomia. Essa autonomia pode ser compreendida como a capacidade de aprender, pois, segundo Freire (2013, p. 68),

> [...] somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. [...], somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo mais rico do que repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco.

Ainda sobre a autonomia, dialogando com Freire (2013), nenhum sujeito da área educacional pode existir sem ser percebido. Por isso, a falta de liberdade da escola, pareceu ser significativa ao Professor 3. Interessante que, após a entrevista com a Gestora, continuamos uma conversa informal e foi possível notar que lhe fez bem suscitar boas recordações do seu ambiente escolar. Ela afirmou que o planejamento para as ações do ProEMI aconteceu antes da SEC ter conhecimento do Programa. Então, depois que a SEC começou a participar do processo, os planos traçados pela escola não tiveram a mesma significância. “Mudou tudo”, disse ela.

A intervenção da SEC pode ter gerado nos profissionais do Colégio A, a sensação de que a liberdade com que o do grupo iniciou os debates e a construção do ProEMI, tenha sido tolhida, que sua autonomia era ilusória, pois, “[...] este tipo de autonomia desconsidera a dinamicidade do processo e pressupõe que os professores são meros executores de tarefas” (CARMO; BOMFIM; BONFIM-SILVA, 2021, p. 18). Quando docentes participam da elaboração e execução de projetos, o resultado de suas práticas é muito satisfatório.

2.2.2 Oficinas do ProEMI

O espaço destinado para a realização das atividades desenvolvidas pelo ProEMI era denominado de oficina por parte dos entrevistados, então, quando perguntados sobre quais áreas tiveram uma participação mais efetiva no programa e o porquê, as respostas foram:

> [...] a área de Linguagens, e de Matemática e Ciências da Natureza. Nosso trabalho era mais voltado para isso, para o reforço, justamente das necessidades mais básicas da educação, principalmente as habilidades de leitura e produção de texto em Língua Portuguesa, habilidade de geometria e cálculos geométricos, os cálculos elementares em matemática. Além disso a gente trabalhou também com língua estrangeira, dando a possibilidade de os alunos estudarem espanhol, muitos, que a gente percebeu que, muitos, ao optarem por fazer o ENEM, escolhiam o espanhol, mas, eles só tinham estudado o inglês na escola, então, a gente viu a necessidade de trabalhar com o espanhol e com Iniciação Científica também, para fazer um trabalho também, um pouco mais direcionado para as disciplinas que não haviam sido contempladas também, nessa modalidade aí com o ProEMI (Articulador).

Essa resposta do Articulador alimentou a necessidade de saber se nas oficinas de Iniciação Científica, houve alguma contribuição para o currículo de Biologia. O Articulador disse que a escola preparou "[...] na época, uma mostra científica e, professores de todas as disciplinas participaram, inclusive de Biologia".

Quando questionado sobre as ações desenvolvidas no curso do Programa, se tinham alguma relação com as disciplinas curriculares da escola, ainda o Articulador, respondeu que

> [...] teve essa ação pontual da feira [de ciências na escola], mas, os professores que trabalhavam essas oficinas, também lecionavam as disciplinas regulares, da base comum e, eles, sempre que possível, faziam um link com a disciplina, mas, como nem todos os alunos participavam, não era algo assim, como parte de conteúdo, era extra.

Com base no *contexto da prática*, no qual as políticas são interpretadas (MAINARDES, 2006), é possível perceber que a compreensão e a interpretação dos documentos orientadores do ProEMI, por parte dos professores e gestores de diferentes unidades escolares, são semelhantes. Por exemplo, numa pesquisa realizada em diferentes escolas de diversos estados brasileiros, analisando os PRCs das escolas, à luz dos documentos orientadores do ProEMI, Silva (2016, p. 96) constatou que,

> Da análise do conjunto dos PRCs, no entanto, sobressaem as seguintes situações: a descrição de atividades isoladas com ênfase em ações cotidianas com os alunos, particularmente quanto a "reforço escolar"; temas recorrentes que, por carregarem certa transversalidade, corroborariam para um tratamento curricular mais integrado, mas que, no entanto, constituem "projetos" ou "oficinas" dissociadas da organização curricular convencional (em disciplinas); projetos, oficinas e atividades de campo frequentemente tratados como atividades extracurriculares; prolongamento da jornada em "contraturno" no qual as atividades são desenvolvidas sem que estejam visíveis as articulações com o tempo curricular convencional (fracionado e com organização disciplinar).

Entrevistando a Gestora, quando foi perguntado a ela se houve inovações curriculares, um redesenho curricular na escola (cursos/disciplinas/oficinas) para a implantação e execução do programa, ela respondeu:

> Sim, nós tivemos a mudança com os conteúdos dessas oficinas, [...], para cada área, a gente colocava [...], duas oficinas. Então houve essa adição aí, e todas as áreas participaram dessa mudança no currículo. Então tinha a parte de Ciências Humanas, professores de Ciências Humanas ficavam responsáveis por essa disciplina, a área de Exatas e a área de Linguagens. [...]. A gente tinha a oficina no laboratório de Ciências, tinha uma oficina de leitura e escrita, essa

> parte da leitura mesmo ..., tinha uma oficina do reforço de matemática, porque a gente sabe que tem muitos alunos, inclusive professores de Física me falavam que eles não conseguiam avançar no assunto de Física porque eles tinham que ficar dando aquela parte básica de matemática que os alunos tinham muita dificuldade. A gente tinha essa disciplina mesmo de matemática básica, e tinha várias outras, teatro, as oficinas de esporte, então tinha essa parte também mais lúdica [...], [para] ficar mais leve essa quantidade de disciplinas. Então foi um período, assim, marcante na escola, o ProEMI (Gestora).

A Gestora foi questionada se a experiência com o ProEMI, contribuiu no enfrentamento do atual o contexto em que a escola se encontra, o qual conta com turmas cursando o Novo Ensino Médio, outras a Educação Integral e, em ambos os casos, se faz necessária a construção de disciplinas eletivas, oficinas, como são as Estações dos Saberes[11].

A Gestora respondeu: "Ah, sim! Eu acredito! [...] os professores que já trabalharam [com o ProEMI], têm a noção do que são [...] as Estações dos Saberes, [...] praticamente é a mesma coisa das disciplinas eletivas".

O Professor 3, quando na entrevista foi perguntado se ele lembrava quais oficinas foram desenvolvidas na época que o Programa foi desenvolvido na escola, respondeu:

> Não! Não lembro, porque assim, [...], logo no começo, quando a gente ainda estava na discussão, eu estava muito envolvido com a proposta, inclusive, ajudei a escrever a proposta da escola que foi para a Secretaria e, consequentemente a DIREC[12], [...], só que, após esse, essas manobras que aconteceram, eu abandonei o processo e fui cuidar da minha sala de aula. [...] Mas, assim, uma das oficinas que eu me lembro, foi uma que teve de matemática básica na época, [...], já tem um bom tempo que a escola identifica a dificuldade dos alunos, e nós realizamos uma espécie de reforço de matemática para parte dos alunos, [...], na época a gente trabalhava, se eu não me engano, com o fundamental também, já serviu para gente fazer uma espécie de nivelamento, se a gente pode chamar de nivelamento, mas era assim, era pegar conteúdos básicos de matemática que eram necessários e verificar os alunos com dificuldade e trabalhar com eles. A ideia era essa de dar para ele o elemento básico que ele não teve (Professor 3).

Com base no *contexto da prática*, no qual se analisa como documentos são interpretados e materializados em ações, percebe-se que as escolas interpretaram os documentos orientadores de um modo distinto em alguns pontos, e similares em outros. Começando pelas interseções, por meio das falas do Articulador, da Gestora e do Professor 3, é possível constatar que, ambos

---

[11] Estação do Saber é a nomenclatura utilizada para as disciplinas que constituem a parte flexível do currículo, em algumas escolas que têm a Educação Integral na Bahia.

[12] DIREC, atualmente NTE – Núcleo Territorial de Educação, é o órgão representativo da SEC, responsável pela administração de um determinado número de escolas.

compreenderam que os documentos orientadores do ProEMI, sinalizavam a construção de oficinas que objetivassem o reforço dos conteúdos de algumas disciplinas da base comum. Nas duas escolas teve oficina de reforço da área de linguagens, e na área de exatas. Quanto aos pontos divergentes, há uma situação muito delicada, as implicações do ProEMI com relação ao currículo da disciplina escolar Biologia.

Para o Articulador, através da oficina denominada Iniciação Científica, houve a tentativa de trabalhar um pouco mais com as disciplinas "[...] que não haviam sido contempladas [...] com o ProEMI". Como resultado desse trabalho, houve uma Mostra Científica na escola com a participação de vários professores, mas, principalmente, os professores de Biologia. Nesse sentido, cabe considerar que qualquer ação que promova a construção da aprendizagem é válida, até porque, "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2013, p. 24). As ações desenvolvidas na oficina de Iniciação Científica, demonstram a autonomia dos professores na construção das possibilidades para aprendizagem. No entanto, apenas com a ação pontual da Mostra Científica, não há uma identificação sobre possíveis inovações no currículo de Biologia.

Percebe-se com o relato da Gestora que, em sua escola, o desenvolvimento do ProEMI promoveu inovações curriculares em Biologia. Essa percepção foi possível a partir da sua fala ao afirmar que "[...] todas as áreas participaram dessa mudança no currículo". Contudo, por estar numa posição administrativa, talvez, para o corpo gestor fosse mais difícil apresentar os redesenhos curriculares que a disciplina de Biologia sofreu a partir do ProEMI em sua escola, mas, segundo ela, é certo que houve mudanças porque, no tocante à Biologia, havia as oficinas que aconteciam no laboratório de Ciências. Sobre esse aspecto, falaremos um pouco mais no próximo capítulo, quando serão analisados os dados apresentados pelos professores de Biologia.

2.2.3 Experiências com o ProEMI

Para conhecer as experiências vivenciadas por meio do ProEMI, foi perguntado aos entrevistados que compunham o *corpus* de informantes-chave, sob a sua óptica, como foi a experiência com o ProEMI (adesão ao Programa por parte dos professores e alunos; participação dos alunos e frequência; necessidade ou não de contratação de profissionais). As respostas destacaram:

> No nosso caso, nós tínhamos professores que precisavam de carga horária, então, não houve necessidade de contratação de profissionais e, dentre esses professores a gente procurou professores que tinham de certa maneira, o perfil para trabalhar com o ProEMI de maneira a desenvolver oficinas com os alunos, não ficar somente com a parte teórica. Então, na parte dos profissionais foi assim. E, na parte dos alunos, eles não eram obrigados a participar do ProEMI, os que entraram e participaram das oficinas, foram de maneira espontânea. Então, aqueles que aderiram, é, inicialmente houve uma adesão bem maior, mas, durante o ensino médio, eles acabam conseguindo estágio, ou trabalho em um turno, por exemplo, e aí, isso impediu que muitos continuassem no programa, e eles acabaram saindo por essas questões aí, principalmente (Articulador).

Prosseguiu o Articulador:

> As oficinas eram no turno oposto. Em um dia da semana eles ficavam os cinco horários para dar conta das disciplinas, porque nós atendíamos também um público que morava na zona rural e vinha de ônibus. Então, eles, por essa questão do transporte, não eram viáveis que eles ficassem aqui mais dias da semana. Não teria transporte. Então um dia da semana, a gente conseguiu transporte. Então a gente organizou dessa maneira.

A educação pública enfrenta continuamente o problema da falta de investimento. As propostas de programas, como foi o ProEMI, chegam às escolas, que por sua vez, implantam e desenvolvem os trabalhos, mas, as particularidades da comunidade escolar, na maioria das vezes, não são atendidas satisfatoriamente. As escolas urbanas que atendem alunos da zona rural apresentam uma realidade específica, por isso, os órgãos administrativos como a SEC e o NTE precisam ter um olhar diferenciado, capaz de atender as dificuldades pontuais, reduzindo, assim, os entraves da educação. Especificamente nesta unidade escolar, a disponibilização de transporte por mais dias durante a semana, contribuiria para uma experimentação mais efetiva de uma educação em Tempo Integral.

Para a Gestora:

> No início, nós percebemos que a gente teve uma frequência maior. No final, a gente começou a ter uma dificuldade com a frequência. Alunos que tinham que sair mais cedo, alunos que diziam que não podiam ficar, e aí, é, dependia, também, muito da oficina. Assim, as que eles se identificavam mais, eram a que eles mais frequentavam. Tinham umas que eles iam perdendo o interesse, aí a gente buscava, no outro ano, avaliar, e buscar outra, mas, essa questão, no início, da frequência, ela foi bem melhor. No início do projeto, na verdade, a frequência foi bem melhor.

De acordo com os relatos da Gestora, a frequência dos alunos nas oficinas do ProEMI, foi um agravante, porque no início as oficinas aconteciam no turno oposto ao que os estudantes

estavam matriculados nas disciplinas regulares. Então, mediante uma avaliação da frequência, as oficinas passaram a ser realizadas no mesmo turno em que o aluno estava matriculado, contribuindo para uma participação mais efetiva dos discentes, e uma frequência mais regular. Acrescentou, ainda:

> Então, foi um período assim, muito bom. Os alunos tinham o sexto-horário também, essas oficinas eram diluídas no horário dos alunos, não era assim, só no sexto que era oficina do ProEMI, esse tempo ampliado. Então poderia ter uma oficina no segundo horário, no terceiro. E isso facilitou também para que o aluno não fosse embora. Falar assim, ah, é uma oficina, não tem nota, nós não vamos assistir aula. Era diluído no horário do aluno, como se fosse obrigatória! E assim, a gente não falava que não tinha nota, [...], eram disciplinas, assim, bem interessantes, porque os professores que trabalhavam com essas disciplinas, eram professores que tinham perfil, que eles se dispuseram a trabalhar (Gestora).

Ainda sobre as experiências com o ProEMI, ao perguntar se os professores da unidade escolar, principalmente aqueles que trabalharam diretamente no ProEMI, tiveram acesso aos documentos de normatização do Programa, se havia reuniões para discursão na escola, as respostas obtidas foram:

> Quando eu cheguei, a proposta já havia sido discutida no grupo, então, o grupo já tinha ideia, já conhecia o programa, pelo menos o básico do programa. Os professores que trabalharam com as turmas de ProEMI também já conheciam, e nós, sempre que possível, fazíamos a discussão de algumas questões, não de forma ideal, porque a gente não tinha coordenação na escola. O coordenador pedagógico só veio depois de findado o programa, então, sempre que possível, a gente fazia reuniões pedagógicas com o professor e discutia o andamento da disciplina, mas, faltou um pouco mais disso, até porque faltava esse profissional que seria o responsável por esse trabalho (Articulador).

> No início, nós conseguimos fazer uma atividade [...] complementar interdisciplinar. Porque nós começamos gradativamente, [...]! Então, assim, nós conseguimos organizar a AC de forma que todos os professores do 1º ano tinham esse AC em único dia. E a proposta do projeto era a interdisciplinaridade. Um dos eixos do projeto era cultura, interdisciplinaridade, iniciação científica, então, foi um período muito rico esse encontro. E sempre nessas AC era feita essa avaliação das oficinas, como que os alunos estavam interagindo e tal, quais as oficinas que ofereciam, que ou poderíamos oferecer nos próximos anos, não é, de mais interesse dos alunos. Era feita essa consulta também. Do segundo ano em diante, foi ficando mais difícil a gente conseguir programar esse número de professores para fazer essa AC interdisciplinar, então, já foi ficando ainda mais difícil. Mas, sempre era feito essa avaliação em reunião de professores sobre o programa (Gestora).

Como o Professor 3 estava envolvido diretamente com o ProEMI, quando este ainda estava em discussão na escola até a sua implantação, saber qual foi a sua visão sobre o Programa, bem como os seus pontos positivos, a adesão dos colegas e dos alunos, poderia corroborar alguns pontos dessa análise. Para o Professor 3,

> O programa em si, ele tinha uma proposta que no momento inicial teria um benefício para os professores pela ampliação de carga horária [...]. Isso é um elemento que, de certa forma, [...], ajudava a escola nesse sentido, [...]. Com relação à adesão dos colegas foi um pouco dificultoso porque há uma resistência muito grande, a qualquer tipo de mudança. Qualquer inovação, qualquer mudança que tem que se implementar, há uma resistência.

As escolas da Rede Pública de Ensino sempre tiveram, em sua maioria, atividades em um único turno, e cada turno com cinco aulas. Com base nessa distribuição da carga horária, ocorre a organização do currículo escolar.[13] Com a implantação do ProEMI, todos passam a experimentar um currículo diferente. O novo assusta, talvez, por isso, a quebra da tradição escolar, com o aumento do tempo de permanência do aluno na escola, tenha gerado uma atmosfera de mudança, que por sua vez, correspondia à experimentação do ProEMI para que, *a posteriori*, um novo currículo fosse implantado.

De acordo com Goodson (2019, p. 45), "[...] a elaboração de currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição. [...] o currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição". Esse autor considera o currículo como tradição inventada, o que permite sugerir que, sempre que uma disciplina, considerada como tradicional, sofre qualquer alteração, um simples redesenho curricular, ela passa a ser relacionada a alguma inovação. As oficinas do ProEMI seriam essas inovações. Então, é natural que para experienciar essas novas disciplinas curriculares houvesse um aumento do número de aulas.

Por meio das respostas dos informantes-chave foi possível perceber que cada uma das escolas ampliou a carga horária de suas aulas, mas, respeitando a realidade de seus estudantes. Para Vasconcelos (1995) essa é uma tendência dialética, a qual busca por uma relação direta entre o conhecimento e a realidade como forma de estruturar o currículo. Exemplo dessa relação é observada na fala do Articulador, quando este diz que, seus alunos da zona rural não tinham condições de participar das oficinas durante todos os dias da semana, sempre no turno oposto ao que eles estudavam as disciplinas regulares, por causa das dificuldades de acesso ao transporte. Considerando a narrativa da Gestora sobre esse mesmo tema, ela aponta que em sua

[13] Compreende-se aqui por currículo escolar, a matriz de disciplinas e a distribuição de sua carga horária.

escola as oficinas aconteciam em diferentes horários do próprio turno em que os estudantes estavam matriculados, a adequação foi apenas no aumento de mais uma aula, ou seja, o turno era composto por um sexto horário, durante todos os dias da semana.

Independentemente do arranjo curricular, tanto o Articulador quanto a Gestora afirmam que a frequência dos estudantes ao ProEMI não se manteve estável. Pelo que se analisa da fala do Articulador, a redução do número de alunos durante o curso do Programa, talvez, ocorresse em detrimento da não obrigatoriedade da participação dos alunos da escola. Mas, aqueles que participaram até o fim, apresentaram rendimentos favoráveis em suas aprendizagens. Analisando a fala da Gestora, percebe-se a redução do número de alunos participantes do Programa em sua escola, aconteceu em decorrência do interesse demonstrado pelas oficinas. As oficinas de maior interesse dos alunos, a boa frequência era mantida.

O desenvolvimento do ProEMI pode ser avaliado, tanto no contexto dos alunos quanto no contexto dos professores. No contexto dos professores, o Articulador e o Professor 3 relatam que o Programa beneficiou o corpo docente por garantir a carga horária desses profissionais. A excedência tem sido uma dura realidade para os professores da Rede Estadual de Ensino. Se o professor fica excedente, ou seja, não consegue completar sua carga horária de trabalho semanal naquela unidade, significa que ele está sem escola para trabalhar e seu plano de carreira está parado. Retomando o desenvolvimento do ProEMI por parte dos professores, comparando as respostas da Gestora e do Articulador, é possível identificar uma verossimilhança quanto ao perfil desses docentes. Os professores que assumiram as oficinas, eram profissionais com habilidade para o tipo de trabalhado em questão, pois, sabiam exercer suas autonomias por seus saberes experienciais, saberes estes, que "[...] são de autoria de cada docente, pois, mesmo com vivências e trajetórias formativas e profissionais semelhantes, permitem construir mecanismos próprios de vivenciar as situações de sala de aula" (CARMO; BOMFIM; BONFIM-SILVA, 2021, p. 4), se esses docentes não fossem assim, seria um grande risco, pois, segundo Goodson (2019, p. 52, grifo do autor),

> Novos modelos de mudança educacional precisam recuperar o equilíbrio entre as questões internas, as relações externas e as perspectivas pessoais de mudança. [...]. Quando os professores desconectam seus projetos de identidade, seus "corações e mentes" da escola, é pouco provável que a mudança venha a ter sucesso.

Sendo assim, se os professores que escolheram trabalhar com as oficinas do ProEMI não estivessem conectados com a proposta do Programa, possivelmente, suas oficinas não teriam dado certo. Essa conexão é um fator interno, que por sua vez, também influencia as

reformas (GOODSON, 2008). A análise de que as oficinas deram certo, parte do pressuposto que, nos excertos da entrevista com a Gestora, nas três subcategorias apresentadas até aqui – adesão ao ProEMI, oficinas do ProEMI e experiências com o ProEMI – ela menciona três vezes que o ProEMI foi um período muito bom, muito rico, um período marcante. E, mais importante que a análise dessa frequência, era a satisfação demonstrada por ela, ao relembrar o período do ProEMI na escola.

Ainda sobre as experiências com o ProEMI, tomando como referência o *contexto de influência*, o *contexto da produção de texto* e o *contexto da prática*, foi identificado nas falas do Articulador e da Gestora, que os professores experienciaram o ProEMI mediante uma análise de seus documentos orientadores, suas interpretações e o desenvolvimento de ações que configuraram a prática do Programa por meio das oficinas. Para o Articulador, a ausência de um coordenador pedagógico dificultou a periodicidade em que as reuniões aconteciam. Para a Gestora, a interpretação, por parte dos professores, que as oficinas deveriam seguir uma metodologia interdisciplinar, as reuniões para planejamento tinham um alto alcance na participação dos professores.

2.2.4 Ganhos para a escola através do ProEMI

De acordo com Isleb (2016), em algumas versões dos documentos orientadores do ProEMI, constam orientações para subsidiar o Programa nas escolas. Esse subsídio deveria ser utilizado para melhor adequação da escola, tanto para a implantação quanto para a implementação do ProEMI. Sendo assim, nesta subcategoria serão apresentados os ganhos que as escolas tiveram, por meio das adequações realizadas para que o ProEMI pudesse ser desenvolvido. Em resposta a essa indagação, o Articulador destacou:

> No nosso caso, a gente tinha uma sala disponível, a gente organizou essa sala com projetor, com equipamento de mídia, enfim. [...]. E a professora pode trabalhar com rádio escolar, com vídeo, com fotografia, e como a gente teve essa sala disponível, e teve recurso, a gente pode fazer isso. Então, para um Programa desse funcionar precisa que haja espaço e recurso, também, de equipamento, de material assim para que se desenvolva de uma maneira satisfatória tudo isso.

Para o Articulador, a escola teve ganhos como ProEMI, “[...] porque além de usar nessas oficinas, a gente usava nas atividades regulares da escola, uma vez que as oficinas funcionavam

em turno oposto, durante o turno das aulas, os professores geralmente utilizavam esses equipamentos para as suas aulas".

Parafraseando o Articulador, quando ele indica a necessidade, não apenas de recursos, mas, também, de espaços para atender bem as atividades propostas em programas como foi o ProEMI, ele corrobora com a Gestora, que também percebeu a necessidade de algumas adequações em sua escola.

> Nós precisamos revitalizar o laboratório de Ciências, [...], fazer uma adaptação de espaço [...] para servir o almoço para os alunos, porque, como a nossa cozinha é aqui no pátio, a gente não dava conta de servir a merenda e de servir o almoço, então, [...] adaptamos uma cozinha [em outro espaço, um pouco mais distante do pátio], [onde] eles iam almoçar. O teatro também, o teatro antes do ProEMI, não era utilizado. O teatro ficava trancado. [...]. Então, [...], nós fizemos também a revitalização do teatro da escola, e eles [os professores de Artes] começaram a trabalhar lá, as oficinas. Então, muitos espaços assim, [...] o laboratório de informática, foi o espaço do laboratório de Ciências, e as outras oficinas, os professores faziam na sala mesmo (Gestora).

Para a Gestora, os recursos do ProEMI foram importantes, não apenas para as adequações mencionadas, mas, também, para a aquisição de materiais didáticos que eram disponibilizados aos alunos no desenvolvimento de atividades diversas.

> E o diferencial do ProEMI, é que foi assim, um recurso disponível, e aí a gente ia fazendo um plano de acordo com a necessidade da escola. [...] foi bem interessante, nós fizemos investimentos no laboratório de Ciências, no laboratório de Informática, compramos bastante material de consumo para as feiras de Ciências. [...] foi um período em que os alunos não tinham custo com nada. [...] nós organizamos uma feira de Ciências, o professor trazia a lista e a gente adquiria todo esse material de papelaria, [...]. Depois, [...] fizemos uma avaliação dessa feira de Ciências com os professores, e a gente viu que sobrou muito resíduo, [...] muito lixo, muito papel, muita coisa. E aí, na outra feira de Ciências nós [...] [utilizamos] banner, [...] para [...] apresentação de trabalho científico [...] (Gestora).

As escolas da rede pública apresentam um orçamento muito limitado, o que dificulta a realização de reformas e aquisição de materiais. Então, quando os professores planejam atividades que transcendam o tempo de aula e o espaço da sala de aula, exige um investimento maior do que a escola tem disponível, por isso, os alunos, na perspectiva de participar de algo novo, ou ao menos, diferente da rotina escolar, na maioria das vezes, assumem esses custos. Como a realidade econômica dos alunos é bastante heterogênea, se faltar um olhar atento dos professores e gestores das escolas, na ocasião dessas atividades inovadoras, corre-se o risco

dessas práticas serem excludentes. No tocante a essa realidade, é compreensível quando o Articulador e a Gestora dizem, respectivamente, “[...] para um Programa desse funcionar precisa que haja espaço e recurso”, e, “[...] o ProEMI [...] foi bem interessante, [...] foi um período em que os alunos não tinham custo com nada [...]”. Essas afirmativas permitem inferir que, quando a escola pública assume o seu papel em todas as suas extensões, o alcance dos alunos é maior.

Mesmo sendo indispensável, importante e bem aplicado o recurso financeiro disponibilizado para a implantação e implementação do ProEMI na escola do Articulador e na escola da Gestora, “[...] o apoio técnico e financeiro, não pode ser considerado suficiente para atender todas as dificuldades históricas e as demandas das escolas públicas de Ensino Médio” (ISLEB, 2016, p. 63).

2.2.5 Avaliação do ProEMI

Nessa subcategoria a intenção é conhecer como os informantes-chave desta pesquisa avaliam o ProEMI e, ainda, como os seus alunos avaliavam o Programa no período do seu desenvolvimento. Para tanto, foi perguntado sobre os pontos positivos e negativos do Programa, tanto na visão dos entrevistados quanto na perspectiva dos alunos.

O Articulador, então, respondeu:

> Como já faz algum tempo, muita coisa já se perdeu na memória, mas, como pontos positivos a gente pôde perceber como sendo algo a mais para o aluno, [que] vai trazer mais conhecimento. E, as oficinas foram desenvolvidas de uma maneira que os alunos puderam enriquecer seu conhecimento, aumentar suas habilidades em umas áreas, eles puderam participar de uma maneira mais efetiva desses eventos, como esse evento aí dessa mostra científica e, de certa maneira teve mais aprendizagem. A gente pode perceber que os alunos que participaram, apresentaram uma melhoria no rendimento. E, como pontos negativos, é, a questão da não obrigatoriedade para o aluno, de certa maneira, não fez com que muitos participassem. Além disso, o fato de que muitos precisavam, arranjavam trabalho ou estágio e [...], não participavam integralmente dessas atividades desenvolvidas no ProEMI. Então, isso de certa maneira atrapalhou o andamento e não fez com ele tivesse mais êxito.

Ainda com a relação à mesma questão, pontos positivos e negativos do ProEMI, a Gestora apontou que,

> [...] atualmente seria mais fácil, porque assim, a resistência dos alunos e a nossa preocupação era que muitos alunos só tinham um turno disponível. Ele, [aluno] inclusive no início, a gente precisou fazer reunião de pais, falar dessa

> importância desse sexto horário, falar que era muito importante para ele, que o histórico dele iria sair com a carga horária maior, e fazer conscientização. Só que os pais, muitas vezes pela necessidade, [...] tem essa necessidade, que o aluno trabalhe no turno oposto, ou que faça um curso, ou que o aluno ajude em casa olhando um irmão, uma irmã, [...]. Como nós já estamos tendo aluno do 1º ano em Tempo Integral, eles já fizeram a matrícula para o Tempo Integral, eu acho que seria mais fácil. Que a dificuldade que nós tínhamos no programa era exatamente essa! E nós não tínhamos [para] o ProEMI, [...] uma verba para almoço como nós temos no Tempo Integral. Então a gente fazia o seguinte, a gente servia uma merenda, servia outra merenda para ele ficar para o sexto horário, então eu acho que essa facilidade de recurso [...] ajudaria (Gestora).

De acordo com a avaliação do Articulador, o ProEMI teve como ponto positivo a oferta de aulas de reforço para os alunos que participavam das oficinas com essa temática. Cabe considerar que "Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem [...]; ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação" eram ações previstas nos documentos orientadores do ProEMI (BRASIL, 2009c, p. 10). No entanto, a "não obrigatoriedade" de participação dos alunos nas oficinas, foi o que dificultou a participação mais efetiva dos estudantes.

Caso as oficinas tivessem acontecido no mesmo turno em que alunos estudavam, talvez, a frequência não teria sido reduzida. Na escola da Gestora, após uma avaliação do ProEMI, esse problema da baixa frequência foi resolvido quando, em vez de cursar as oficinas no contraturno, os estudantes passaram a ter um sexto horário no seu turno de estudo. De acordo com Silva (2016), embora tenha ocorrido uma predominância do ProEMI em dois turnos distintos, numa das versões do documento orientador do ProEMI, de acordo com os estudos de Silva e Jakimiu (2016), permitia uma flexibilização do aumento da carga horária, ficando a critério de cada unidade escolar, mediante análise de sua realidade.

Na sequência da entrevista com o Articulador, quando questionado sobre os moldes em que o ProEMI foi implantado (oficinas, cursos, programação, metodologia, parcerias), se esse programa fosse desenvolvido hoje, o que seria modificado, e o porquê, ele respondeu:

> Hoje, a gente tem uma realidade parecida no modelo da Educação Integral, só que com a diferença de que é obrigatório. O aluno tem que ficar na escola mais tempo mesmo como parte da sua grade curricular. É, então, se não fosse obrigatório eu sugeriria isso, que todo o aluno fizesse parte do currículo e que fosse obrigatório. E, uma coisa que é importante ver, é que o aluno, muitas vezes é de uma classe social que precisa também ajudar no sustento da família, e se ele fica na escola no outro turno, ele deixa de ajudar no sustento. Só que muitas famílias precisam desse sustento, e esse aluno acaba, ou saindo da escola ou mudando para o noturno. E aí, a gente acaba perdendo o aluno e ele acaba perdendo essa oportunidade de crescimento. Então eu acho que seria

> viável da parte dos dirigentes dos órgãos governamentais a disponibilização de uma bolsa para aqueles alunos carentes que participassem de programas como esse (Articulador).

Após experienciar o ProEMI, a Gestora considera mais fácil a adaptação dos estudantes para a prática de um novo currículo, com carga horária ampliada, configurando uma Educação em Tempo Integral. Para o Articulador, a necessidade que muitos alunos da escola pública têm de trabalhar, pode comprometer a permanência desses sujeitos na escola, o que implica na falta de oportunidade para a construção de seus conhecimentos, por isso, o Articulador defende a ideia de que alunos da Educação Integral tivessem o direito de receber uma bolsa como estímulo à sua permanência na escola. Para Hernandes (2020), as escolas de Ensino Médio, para praticarem seus currículos em Tempo Integral, precisariam ser estruturadas de modo que pudessem para oferecer, a professores e alunos, condições estruturais básicas, entre elas, a garantia de melhores salários para os professores e melhores condições sociais aos estudantes, que em número significativo, são trabalhadores ao mesmo tempo em que estudam, o que certamente dificultaria a sua permanência numa escola de Tempo Integral.

Durante a entrevista, foi perguntado à diretora se, em linhas gerais, houve ganhos para a escola através do ProEMI, e quais foram esses ganhos, caso eles tenham acontecido. No tocante ao questionamento, a Gestora respondeu:

> Ah, eu acredito que sim! Eu acho que o protagonismo juvenil foi marcante no ProEMI, [...] nós tínhamos [...] viagens, [...], levamos os alunos para Porto Seguro [risadas de satisfação], [...] para Caetité, [para ver] essa questão [...] da extração do urânio. Na Chapada, naquele projeto Sempre-viva. Então, nesse período do ProEMI, os alunos participavam muito, junto com a direção. Eu acho que, nas feiras de Ciências [...] eles tinham uma participação muito boa. Então eu acho que houve esse ganho da produção mesmo deles. Eles tinham que apresentar, tinha que ter resultados das oficinas (Gestora).

Durante a entrevista com a Gestora, quando foi solicitado a ela que avaliasse o ProEMI sob a sua óptica, de alguém que não está em contato direto com a sala de aula, ela, mais uma vez, sinalizou que o ProEMI foi um “Programa marcante”. Embora tenha sido um desafio, o tempo de permanência do aluno na escola, a inserção de uma hora-aula no turno de estudo do aluno, para ela, “o ProEMI deixou um legado muito importante”. Mesmo em meio aos desafios na implantação e implementação das políticas educacionais através de Programas como foi o ProEMI, considerando a realidade da escola onde ocorreu o Estudo de Caso, foi uma experiência enriquecedora para todos que se envolveram efetivamente, desde a fase que

antecedeu a implantação, quando os professores discutiam as possibilidades e adesão ao Programa.

Foram destacadas as disputas internas, recorrentes no contexto da prática, que é onde os documentos são interpretados e colocados em ação, até o momento que o Programa não foi mais desenvolvido. Contudo, se considerar o ProEMI como um precursor para a Educação de Tempo Integral, muitos estudos, adequações e investimentos precisarão ser realizados ainda, pois, essa modalidade de inovação curricular, não é condizente com a realidade do aluno da Rede Pública de Ensino.

CAPÍTULO 3 – O PROEMI E O REDESENHO CURRICULAR DA DISCIPLINA ESCOLAR BIOLOGIA

Este capítulo foi construído a partir das entrevistas realizadas com os professores da disciplina escolar Biologia. Embora o foco central seja as falas desses professores, para fins analíticos, em dados momentos estas narrativas serão colocadas em diálogo com outras fontes de dados produzidos nesta pesquisa. Contudo, o tratamento dos dados seguiu a mesma metodologia utilizada no capítulo anterior, uma análise do significado das ações, palavras, gestos, em vez de quantificar a frequência de determinadas palavras e expressões nos excertos das entrevistas, até porque, "[...] os pesquisadores que buscam a compreensão dos significados no contexto da fala, em geral, [...] tentam ultrapassar o alcance meramente descritivo da mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda" (MINAYO, 2007, p. 307). Também, mantendo o cumprimento do item 6.7 do TCLE, que garante a preservação da identificação dos participantes da pesquisa, eles serão aqui nomeados como Professor 1 e Professor 2.

Antes de apresentar os excertos das entrevistas, é importante considerar que as respostas dos professores foram analisadas sob o viés do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992), neste estudo foram considerados o *contexto da produção de texto*, o *contexto de influência* e o *contexto da prática*. Esses contextos, conforme já destacado, são lineares e atemporais, por isso, se complementam (MAINARDES, 2006). Sem delimitar o espaço de cada um desses contextos, foi possível identificar por meio das falas dos professores, como os documentos relacionados ao ProEMI foram interpretados e colocados em prática, assim como identificar os resultados obtidos mediante as experiências vividas com a implantação do Programa.

O processo de análise permitiu alcançar alguns dos objetivos específicos deste trabalho, os quais pretendia (a) avaliar os resultados da implantação do ProEMI e os possíveis redesenhos curriculares relacionados à disciplina escolar Biologia; b) identificar as contribuições que esse programa gerou para o currículo de Biologia a partir da sua implantação na escola; (c) verificar como os professores da disciplina escolar Biologia e os gestores avaliam as atividades desenvolvidas durante a vigência do ProEMI na escola; e, por último, (d) analisar os desdobramentos que ocorreram na unidade escolar e as implicações que os resultados trouxeram para a disciplina escolar Biologia.

É importante registrar que, a reconfiguração curricular que o ProEMI trouxe para esta escola, ocorreu por meio das oficinas. Todas as áreas do conhecimento participaram com a implantação de, ao menos, uma oficina, que por sua vez, poderia corresponder a qualquer

disciplina pertencente a área. A área de Ciências da Natureza, por exemplo, desenvolveu uma oficina denominada Práticas de Laboratório e Iniciação Científica. Como essa oficina foi ministrada pelos professores de Biologia da escola, os seus conteúdos estavam relacionados à matriz curricular da disciplina escolar Biologia, contemplando os conteúdos das três séries do Ensino Médio, uma vez que, os alunos matriculados nas oficinas eram de diferentes turmas e séries.

Outro registro importante é que, durante o desenvolvimento da entrevista, os sujeitos se esforçaram para lembrar determinadas situações quando questionados sobre o ProEMI, pois, esse Programa foi desenvolvido nas escolas até o ano de 2018. Sendo assim, "muitas informações se perderam na memória", como afirmou o Articulador na ocasião de sua entrevista.

A entrevista com os professores foi organizada em duas seções, a primeira teve início com a apresentação dos professores quanto suas formações, tempo de docência na Rede Estadual de Ensino e na unidade escolar onde ocorreu o Estudo de Caso desta pesquisa. A segunda seção apresenta informações sobre o envolvimento dos professores de Biologia com o ProEMI, desde o estudo dos documentos, planejamento das ações e execução do próprio Programa, sobretudo, buscando identificar uma relação com a disciplina escolar Biologia, também, trazendo alguns excertos dos demais entrevistados para melhor compreensão do dado que está sendo analisado.

O texto desse capítulo apresenta dois momentos do *contexto da prática*. No primeiro momento será apresentada uma análise sobre a implantação do ProEMI no Colégio A, e o segundo momento serão tratados os dados relacionados às reconfigurações curriculares que o Programa trouxe para a disciplina escolar Biologia.

3.1 Implantação do ProEMI

Nesta subcategoria, as narrativas dos entrevistados serão tratadas como dados analíticos para apresentação do processo de implantação do ProEMI no Colégio A. A seguir, apresentamos, brevemente, os docentes que participaram dessa etapa da pesquisa.

O Professor 1 possui graduação em Ciências Biológicas (licenciatura) e mestrado em Ciências Ambientais pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Com 15 anos de docência na Rede Estadual de Ensino, destes, os últimos 12 anos atuou como professor na unidade escolar onde o estudo ocorreu, inclusive, atuava no ensino de Biologia quando o ProEMI foi desenvolvido.

Licenciado em Biologia, especialista em Zoologia e em Ciências Ambientais, mestre em Genética e Conservação, o Professor 2 tem dezenove anos de carreira docente na Rede Estadual de Ensino, sempre atuando na mesma unidade de ensino em que a pesquisa foi realizada. Também ele, durante o desenvolvimento do ProEMI, atuava como professor de Biologia nesta escola. Ao mencionar o tempo de serviço na rede foi perceptível a satisfação e contentamento em dizer que ainda neste ano de 2022 completará vinte anos de exercício docente.

No início da segunda sessão da entrevista, na qual os professores puderam relatar sobre o Programa, quando questionados sobre o tempo em que trabalharam no ProEMI, eles responderam:

> [...] é uma questão que eu não consigo lembrar, mas, acho que ele ficou por dois anos, e eu trabalhei os dois anos. Parece que sim, mas, eu não me recordo muito. Mas, de quando eu entrei lá [ProEMI] e houve a proposta, eu já comecei a trabalhar e sempre fiquei (Professor 1).

> [...] eu estava na escola quando a gente ainda estava desenvolvendo ainda a ideia, o projeto e, quando iniciou a implantação mesmo, eu não estava na escola. Tinha saído para fazer o mestrado, mas, assim que eu retornei já assumi turmas do ProEMI (Professor 2).

Quando o Professor 2 relatou que participou da etapa preliminar à implantação do Programa, é importante registrar que este professor é membro da mesma unidade escolar do Professor 1 e do informante-chave Professor 3, citado no capítulo anterior. E, como afirmou o Professor 3, quando ele próprio teve conhecimento sobre o ProEMI, ele levou a proposta para a escola na eminência de que a mesma fosse discutida por gestores e docentes de forma coletiva. No entanto, diante da resistência por parte da maioria dos professores, e da própria equipe gestora, as discussões concentraram-se, inicialmente, nas reuniões semanais, organizadas por área de conhecimento, destinadas ao planejamento dos professores, essas reuniões são denominadas de Atividades Complementares (AC). Então, como o Professor 3 e os Professores 1 e 2 pertencem ao mesmo grupo de AC, em suas reuniões o ProEMI foi discutido. O Professor 3 destacou:

> Então, na verdade, o projeto aqui na escola não foi implementado pela escola em si. Foi uma ação que a área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias discutiu muito, discutiu muito, entendeu a proposta e visualizou que seria algo que poderia, [...] avançar na escola, e também colaborar com esse processo na carga horária do professor. E aí, fizemos a disputa interna que não foi fácil, [...], confesso que, às vezes, não vale a pena você ficar

> fazendo esses embates por conta desse processo, porque quando chega da Secretaria, aí todo mundo acha que depois que tem decreto, [...], ou portaria, todo mundo acha que tem que implementar de qualquer jeito, sem entender o que tem por trás da proposta, o que significaria, em que avançaria. Então, foi mais ou menos isso, esse processo que nós enfrentamos.

Sobre o início do ProEMI na escola, o Professor 3 ainda destacou:

> O estado da Bahia seria contemplado, mas, a Secretaria Estadual de Educação sequer tinha feito essa discussão e, sequer, sabia da existência do Programa, [...], no período que a gente começou aqui na escola. E aí, foram pegos de surpresa porque [...] como é, [que] uma das escolas que se interessaram pelo processo, [estava] restrita às condições? Foi um embate muito grande porque, outras cidades, depois que o processo estava sendo encaminhado para a Secretaria, entraram também na disputa, mas, por conta do pioneirismo da escola, ou melhor, de alguns professores. Na verdade, não foi da escola, mas, [pelo interesse] de alguns professores, a gente conseguiu fazer parte desse programa. Mas, não foi muito, muito fácil não. Não é um programa que você pode dizer assim, a escola foi pioneira, [...]. Na verdade, a escola teve resistência muito grande porque há uma cultura entre os gestores, [...], de só acatar, ou só aceitar alguma coisa que é implementado pela Secretaria de Educação, algo que está ainda em discussão, em debate, eles não fazem a discussão. Só quando a Secretaria inicia o processo.

Toda instituição pública está subordinada a uma secretaria, dessa forma, as escolas da Rede Estadual de Ensino são vinculadas à SEC, no entanto, mesmo dependendo de seus órgãos normativos e administrativos, as escolas precisam exercer sua autonomia enquanto instituições de ensino, pois, cada unidade escolar é conhecedora de suas próprias realidades e, por isso, precisam ter poder de decisão. No que diz respeito ao ProEMI, considerando que correspondia a um programa do MEC, órgão ao qual as secretarias estão subordinadas, poderiam ser dispensados alguns trâmites burocráticos, visando uma ação menos burocrática e de maior agilidade na implantação de projetos, ações, programas, entre outros. Refletindo sobre esse problema, cabe trazer as ponderações de Azevedo, Borba e Selles (2020, p. 46), ao destacarem que as "[...] políticas públicas para a educação brasileira têm sido projetadas e implementadas em acordo com as soluções gerencialistas formuladas por meio de análises embasadas por perspectivas mercadológicas".

Foi possível identificar tanto na fala da Gestora quanto na fala do Professor 3 que, mesmo depois que a SEC reconheceu o ProEMI, e ela própria, enquanto órgão regulador da educação, fez a releitura dos documentos normativos à luz da realidade escolar do estado da Bahia, ainda assim, o Colégio A não faria parte do grupo de escolas que implantariam o Programa. Analisando esse cenário sob o viés do *contexto da Prática*, percebe-se claramente

que houve disputa por esse espaço. Os Professores e a Gestora acreditam que a permanência da unidade escolar no ProEMI tenha sido em decorrência do "pioneirismo da escola" nas discussões entre os pares, sobre a possível implantação do ProEMI (Gestora). Essa hipótese pode ser verdadeira, pois, analisando um documento produzido pela SEC[14] sobre o ProEMI, sinaliza que a implantação do ProEMI estaria vinculada aos índices de aprovação, reprovação, evasão e abandono de cada unidade escolar, e ainda, por parte dos estudantes, os resultados das provas de avaliação externa, aplicadas pela SEC. No entanto, quanto ao período de início do ProEMI no Colégio A, as informações obtidas com a Gestora divergiram um pouco das informações obtidas com o Professor 3. Para a Gestora, a comunidade escolar participou do Programa mesmo antes da regulamentação da SEC, mas, para o Professor 3, esse início ocorreu, de fato, depois que a SEC autorizou, o pioneirismo da escola aconteceu, apenas, nas discussões sobre o ProEMI. Adiante retomaremos este aspecto ao analisarmos o relato de um dos professores participantes do estudo e que faz menção a esse período.

Ao serem questionados sobre o porquê de trabalhar no ProEMI, o Professor 1 afirmou que "[...] inicialmente, foi necessidade de carga horária, porque sempre tem essa dificuldade de carga horária e, aí eu aceitei entrar, mas, acabou que eu me identifiquei porque eu gostei do projeto, também, gosto de trabalhar com essas atividades".

O Professor 2 destacou que sua adesão ocorreu "[...] por vontade mesmo. Eu quis trabalhar com essas turmas, [...], por perceber que o projeto era bem interessante, e, [...] para poder ajudar outros colegas que tinham problema de carga horária, a gente até preferiu ficar dentro do Programa mesmo, dentro do ProEMI".

O número reduzido de alunos, tem implicado, ao longo desses anos, numa redução do número de turmas nas escolas da Rede Estadual, consequentemente, falta carga horária para os professores. Esse problema que tem se agravado ano após ano, também é percebido na fala do Professor 3, ao destacar que

> [...] quando você precisa partir para um processo diferente para o colega, tem que ser algo que traga pelo menos algum benefício a ele, [...], nesse caso, a carga horária foi um fator que ajudou bastante, [...], porque ao longo dos anos, a rede tem um processo de redução de carga horária. E, aí o Ensino Médio Inovador abriu a possibilidade de ter mais carga horária, a gente teve uma, digamos assim, um incremento de aulas que possibilitou.

[14] O documento tem como título ProEMI 2017. Na página da SEC não foi possível localizar nenhum documento sobre o ProEMI, o acesso a ele foi possível através do Colégio B, que forneceu cópia de alguns documentos que haviam sido arquivados.

Mensurar a frequência de determinadas expressões, presentes nas falas dos entrevistados, não é um objetivo a ser alcançado na Análise de Conteúdo desta pesquisa, contudo, não pode ser desconsiderado o número de vezes que o termo “carga horária” aparece na narrativa dos professores. Desde o momento em que a Rede Estadual de Ensino da Bahia passou a ofertar apenas o Ensino Médio, as matrículas para o Ensino Fundamental II foram sendo reduzidas a cada ano. Em 2017 foi o último ano em que as escolas estaduais ofertaram vagas para o 6º ano e, em 2020, as atividades com o Ensino Fundamental II foram encerradas, sendo, a partir de então, responsabilidade dos municípios. Como consequência dessa mudança, a cada ano letivo, o número de alunos matriculados na Rede Estadual de Ensino foi sendo reduzido. Menos alunos, menos turmas nas escolas, resultando em falta de carga horária para os professores.

Num estudo realizado por Lopes (2008b) sobre o porquê das reformas do Ensino Médio, ela constata que, uma das necessidades em modificar esse nível do ensino está relacionada à busca por trabalho e emprego, talvez por isso, pudesse haver um retorno dos alunos para a escola, o que aumentaria a procura por vagas no Ensino Médio.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2008, apresentados no documento orientador do ProEMI, versão de 2009, as matrículas no Ensino Médio no estado da Bahia, registraram um decréscimo de 0,8% em 2008 em relação a 2007 (BRASIL, 2009b).

Nesse ínterim, no documento orientador do ProEMI, versão de 2013, por não apresentar a evolução da matrícula para o Ensino Médio por unidade federativa, apresenta os dados do Censo Escolar 2011 em todo o território brasileiro, de modo geral, e revela que de 2007 a 2011, houve uma discreta estabilidade nas matrículas para essa etapa final da Educação Básica, com um aumento de 0,5% em 2011 em relação a 2010 (BRASIL, 2013).

A partir de uma análise desses dados do Censo, é possível inferir que a constatação de Lopes (2008b) sobre o possível aumento por vagas no Ensino Médio não ocorreu como era esperado. O crescimento no número de matrículas, mesmo sendo baixo, não foi contínuo, porque, mesmo que as demais versões do documento orientador do ProEMI não apresentaram essas informações, a principal causa da excedência de professores tem sido a redução no número de alunos matriculados para essa etapa final da Educação Básica.

A gravidade desse problema de carga horária tem gerado o adoecimento de professores, pois, a excedência faz com que o professor fique à disposição do NTE que, por ser um órgão administrativo e regulador, pode encaminhar esse profissional para outra unidade escolar de qualquer cidade de sua abrangência territorial. Ainda sobre as consequências da excedência, caso o professor consiga vaga de trabalho em outra unidade escolar, de acordo com as regras

para a distribuição de carga horária[15], o docente nem sempre assume disciplinas de acordo com a sua formação, mas, pode ocorrer de ter que trabalhar em sala de aula, várias disciplinas diferentes fora de sua área de formação, o que ocasiona uma sobrecarrega de trabalho em detrimento de muitos planejamentos. Além disso, após um tempo fora da sala de aula, pode ocorrer a suspenção do salário desse professor.

A insegurança dos professores em detrimento da carga horária, possivelmente, contribuiu para a implantação do ProEMI na unidade escolar foco dessa pesquisa, uma vez que "[...] os sistemas de Ensino e as escolas precisariam cumprir certas condições, dentre as quais ampliar a carga horária do curso, para no mínimo 3.000 horas, a fim de que 20% da carga horária total fosse voltada para atividades inovadoras" (HERNANDES, 2020, p. 584). Então, com o aumento da carga horária para ofertar aos alunos essas inovações, certamente garantiria o espaço dos professores na unidade escolar.

Durante a entrevista, os professores foram questionados sobre o acesso aos documentos de normatização do ProEMI, e se ocorriam reuniões para a tomada de decisões. De acordo com olhar e a experiência individual de cada um, seguem as narrativas:

> Tinha uma articuladora, e ela sempre fazia reuniões e discussões com a gente sobre o que poderia ser trabalhado, lançava a proposta que vinha, como que poderia ser feito, e também pegava as sugestões da gente. Sempre teve esse contato por conta dessa articuladora intermediando. Eu nunca peguei o documento, eu nunca tive em mãos um documento, era mais na reunião que era apresentado, e eu participava dessa reunião (Professor 1).

A indicação de que havia um articulador na escola corrobora com o documento orientador do ProEMI, nas versões de 2011 e 2016, que sinalizam a necessidade "[...] um professor articulador, pertencente ao quadro permanente, com dedicação de 40 horas semanais na escola" (HERNANDES, 2020, p. 586).

Para o Professor 2,

> A gente tinha o que a gente saiu pesquisando de outras escolas, instituições pelo Brasil que já tinha esse trabalho. Assim, documentação mesmo dentro da rede estadual, que eu me lembre, a gente não tinha nada, a gente seguiu as pesquisas que a gente foi fazendo. Então, a gente pegava esses documentos e ia utilizando. Com o passar do tempo, já quase no final mesmo do programa da escola, a gente já começou a receber alguns conteúdos, alguns documentos vindos da própria rede [estadual], mas, no início não! No início a gente foi fazendo assim, meio que no escuro mesmo. A gente tinha reuniões, tinha AC

[15] A distribuição de carga horária nas escolas obedece a critérios, seguindo a ordem: formação na área, tempo de serviço na unidade escolar e qualificação profissional.

> própria só do ProEMI. De início era assim, a gente programava os professores, [...], para poder ter um dia de AC, de reunião de todos os professores [que atuavam no] [...] ProEMI. Tinha AC da escola normal, e tinha também AC com os professores do ProEMI.

Sob o viés do *contexto de influência*, os professores, caso tivessem tido contato direto com os documentos orientadores do ProEMI, talvez, teriam analisado e interpretado mais criticamente as políticas públicas relacionadas à educação, a partir da implantação do ProEMI e sua implementação, considerando as versões várias que esses documentos tiveram (MAINARDES, 2006). E, sob o *contexto da prática*, analisando, também, criticamente, os resultados dessa política para o dia a dia da escola, descaracterizando, assim, a disputa por carga horária com sendo a única arena entre os pares.

Numa pesquisa realizada com professores que trabalharam diretamente com o ProEMI, ao questionar se esses profissionais conheciam os documentos orientadores do ProEMI, Silva (2016, p. 100, grifo do autor), inferiu que, partindo "[...] do pressuposto de que os professores que conhecem o(s) documento(s) orientador(es) do ProEMI se colocam como *observadores qualificados*, [...] esses observadores qualificados [...] poderiam traduzir a realidade vivida nas escolas" durante o período em que o Programa estava em funcionamento. Inclusive, registrando as ações desenvolvidas para que pudessem contribuir com o currículo das disciplinas escolares.

Contudo, é importante ressaltar que o enfrentamento das dificuldades encontradas por Professores e Gestão do Colégio A, onde ocorreu a pesquisa, foi demarcado por várias arenas externas à escola, uma delas, a falta de apoio da SEC, quando a escola em seu pioneirismo nos debates sobre o ProEMI, ansiava implantar o Programa.

De acordo com a fala do Professor 2, o ProEMI teve o seu início no Colégio A antes mesmo da SEC ter conhecimento do Programa, ratificando o que a Gestora havia afirmado anteriormente. Contudo, é importante lembrar que, em outros momentos neste mesmo texto, foi registrada a dificuldade dos entrevistados em trazer à memória as experiências vividas no período em que o ProEMI foi desenvolvido. Para melhor compreensão desse tempo, é importante trazer aqui, um excerto da entrevista com a Gestora, quando para ela foi questionado sobre o período de início e término do ProEMI em sua escola. Segundo a Gestora "Ele foi [desenvolvido na escola] de 2010 a 2018. Quando parou de vir os recursos, e aí não teve mais essa questão da ajuda financeira, e aí a gente terminou o ProEMI". Nesse momento do relato, houve uma incerteza quanto à exatidão do período. Por isso, não foi possível identificar o momento exato em que o ProEMI teve início por meio da realização de suas oficinas, pois, no capítulo anterior, durante uma das falas da Gestora, ela refere-se ao ano de 2010 como sendo o

período que foram iniciados os estudos sobre o ProEMI, "[...] em 2010 começamos a fazer as leituras de como seria o projeto [programa], da questão da relevância do projeto [programa] para a escola [...]" (Gestora).

Mesmo em meio à incerteza quanto ao início do Programa na unidade escolar, a iniciativa dos professores em desejar algo novo para o dia a dia da escola, e a tentativa de assegurar a carga horária desses docentes, não podem ser desconsideradas. A forma como se organizaram, buscaram conhecer experiências de outras instituições mostra o quanto os professores, envolvidos com o ProEMI, mesmo sem acessar os documentos orientadores do Programa, buscaram, de alguma forma, conhecer o ProEMI no dia a dia de uma outra unidade escolar, e planejaram a inclusão de uma inovação curricular para a escola onde atuam.

3.2 Reconfigurações curriculares que o ProEMI trouxe para a disciplina escolar Biologia

Dentro dessa subcategoria, as narrativas dos atores sociais que participaram da entrevista serão tratadas de modo que seja possível conhecer as reconfigurações curriculares propostas com a implantação do ProEMI.

Durante a entrevista, o Professor 3 foi questionado sobre como ele havia descoberto uma escola no Rio de Janeiro que tinha desenvolvido esse Programa e como se mobilizaram para conhecer de perto a realidade dessa escola.

> Não! Não teve descoberta não! Na verdade, o programa fazia referência à Escola Sesc, e teve [...], por parte da própria secretaria, uma visita a essa escola, acho que alguns professores ficaram lá, não sei se foram três dias ou foi uma semana visitando essa escola para verificar o andamento para ver o que é que tinha, que era aplicado, quais eram as inovações, a estrutura também, que era totalmente diferente. Me parece que era um sistema de internato, os meninos ficavam, podemos dizer assim, confinados na escola, durante o período todo. Mesmo assim, nesse processo houve um constrangimento na escola porque durante a discussão do processo [de implantação] do Programa houve essa resistência muito grande por parte da escola e dos colegas. Quando foi para fazer essa visita, e era uma visita que era financiada pela própria secretaria [SEC], houve uma disputa de lugares [uma disputa por vagas para visitação à escola do Rio de Janeiro] e a direção fez uma espécie de indicação nominal, aí houve um certo contratempo, mas, acabou se resolvendo. Se resolvendo não, que eu abri mão da possibilidade de ir por conta dessa manobra.

Embora o Professor 3 não tenha participado do grupo que foi ao Rio de Janeiro, por tensões que surgiram no próprio ambiente escolar, essa visita à Escola Sesc foi importante porque permitiu, através do *contexto da prática*, que os professores visitantes conhecessem,

mesmo não sendo a realidade da escola deles, o ProEMI em funcionamento, pois, segundo Ball e Bowe *apud* Mainardes (2006, p. 53), "[...] onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências" e, ainda que, "[...] as políticas não são simplesmente 'implementadas' dentro desta arena [...], mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem 'recriadas'". Sendo assim, cada escola, por sua realidade, interpreta os documentos e cria as suas próprias condições.

Por se inspirarem na experiência da Escola Sesc, do Rio de Janeiro, os professores do Colégio A não podem afirmar que partiram do zero. Mesmo que a Escola Sesc tenha experienciado projetos de reestruturação curricular no período do ProEMI, diferentes dos projetos vivenciadas pelo Colégio A, é importante considerar que o redesenho curricular de cada comunidade escolar deve seguir, respeitando suas próprias características. No Colégio A houve controvérsias, mas, em meio a esses percalços, o ProEMI marcou a história da escola, a vida de gestores, docentes, funcionários e discentes. A Gestora da escola destacou: "Olha só, foi um Programa muito bom [...]. Pode perguntar aí a todos os professores, o ProEMI deixou um legado muito importante. Os alunos que participavam, os alunos que se dedicavam às oficinas, eles lembram de toda essa diversificação no currículo".

Para que houvesse esse redesenho curricular, a escola implantou oficinas como parte flexível do currículo, aumentando o tempo de permanência do aluno na escola, conforme era proposto no manual do ProEMI, elaborado pela SEC que, por sua vez, sinalizava que esse Programa era um indutor da educação integral. Sobre esse viés, o Colégio A, no início do Programa, implantou as oficinas no turno oposto ao turno em que os alunos estudavam as disciplinas curriculares obrigatórias. No entanto, conforme destacado pelo Professor 2, a frequência dos alunos não se manteve constante.

> [...] a gente percebeu que alguns alunos tinham dificuldade na questão de se deslocar da sua casa nos dois turnos [...]. A gente teve [o ProEMI] no turno oposto, e depois a gente passou a ter no sexto horário apenas. Em vez de ser no turno oposto, ser no sexto horário. Então, a gente teve essas duas experiências. A gente viu que estava complicado para o aluno retornar à tarde para o segundo turno. E aí, então, a gente colocou na forma de sexto horário porque ele já ficava por mais tempo na escola.

Diante da dificuldade em ter o aluno em dois turnos seguidos na escola, foi necessário adaptar, repensar uma estratégia para a manutenção das oficinas, ampliando, então, a carga horária e o tempo de permanência dos alunos na escola. A solução encontrada foi a implantação

de um horário a mais no mesmo turno em que o aluno se encontrava matriculado. Como no diurno, cada turno é constituído por cinco horários de aula, foi criado o sexto horário.

> A escola sempre tem que fazer uma certa adaptação, porque a proposta era que fosse no período oposto, mas, não funciona porque os alunos trabalham, ou não têm condição de retornar para pagar transporte novamente para ir para a escola. Então a gente fazia um sexto horário, o sexto horário na escola para dar conta e para manter os alunos lá (Professor 1).

O funcionamento da escola em dois turnos, conforme destaca Silva (2016, p. 96), ao analisar os PRCs de três estados, "[...] indicava que estava se configurando um movimento de *duplicação escolar*, [...] em dois projetos complementares, porém, distintos; [...] uma oposição entre o conhecimento [...] disciplinar e o conhecimento [...] extracurricular". As atividades do ProEMI ocorrendo no contraturno, pode fazer com que essa interpretação ocorra, da existência de uma escola distinta em cada turno, onde em um turno ocorrem as disciplinas regulares do currículo, e no outro, atividades extracurriculares. Por isso, a inserção das oficinas no mesmo turno que o aluno estava matriculado, apenas ampliando a permanência deles por mais uma hora-aula, solucionou o problema da frequência, que para o Professor 1, tornou-se "[...] regular. Era regular por conta disso, porque o horário era no sexto horário, ele [o aluno] não tinha que voltar à tarde, não tinha que retornar à escola no outro turno. Então, deu certo por conta disso". Cabe destacar, ainda, com as oficinas no mesmo turno que os alunos estavam matriculados para as atividades curriculares regulares, certamente não dicotomizava o conhecimento dos dois momentos específicos de ensino e aprendizagem.

Para evitar uma possível evasão dos alunos no sexto horário, as oficinas foram distribuídas em diferentes horários do turno de aula que os alunos estavam matriculados, como explica a Gestora,

> Os alunos tinham o sexto-horário também, essas oficinas eram diluídas no horário dos alunos. Não era assim, só no sexto [horário] que era oficina do ProEMI, esse tempo ampliado. Então, poderia ter uma oficina no segundo horário, no terceiro... e isso facilitou também para que o aluno não fosse embora. Falar assim, "ah, é uma oficina, não tem nota, nós não vamos assistir aula". Era diluído no horário do aluno, como se fosse obrigatória! E assim, a gente não falava que não tinha nota, eram disciplinas bem interessantes, porque os professores que trabalhavam com essas disciplinas, eram professores que tinham perfil e que eles se dispuseram a trabalhar.

Embora essa fala da Gestora tenha sido narrada no capítulo anterior, dada sua importância foi transcrita novamente, evidenciando as interfaces do ProEMI e da Educação Integral, ambos com carga horária estendida.

Retomando a entrevista com os Professores, ao serem questionados sobre a relação do ProEMI com a disciplinar escolar Biologia, as respostas dos professores permitiram colocar em diálogo, os objetivos desta pesquisa. Segundo o Professor 1, "[...] a gente propôs oficinas relacionadas a nossa área, sim! Deu para a gente fazer um trabalho de oficina no laboratório e a gente conseguiu fazer essa correlação com a disciplina de Biologia". Contudo, o entrevistado deixou claro que a disciplina de Biologia não trabalhava diretamente com o ProEMI, até porque, a matriz curricular da disciplina foi mantida. A inovação que ocorreu através do Programa foi, o desenvolvimento, dentro das oficinas, de temas relacionados aos conteúdos de Biologia.

O Professor 2 relatou:

> As ações tinham, tinham porque a gente fazia de uma forma integrada aos conteúdos de ciências dentro das diversas áreas. Então, quando a gente elaborava a oficina, a gente elaborava de uma forma que ficasse integrado para as disciplinas que tivessem naquela área, como química, física, biologia. Então, alguma oficina que a gente trabalhava, por exemplo, de laboratório, iniciação científica, a gente voltava para as disciplinas daquela área.

Diante da perspectiva de inovação indicada pelo ProEMI, era de se esperar que os professores pudessem implementar práticas pedagógicas de acordo com a disciplina que eles lecionavam, mas, com metodologias diferentes àquelas praticadas em sala, durante as aulas das disciplinas curriculares obrigatórias. Silva (2016, p. 103), ao analisar os resultados de uma pesquisa exploratória sobre o Programa, confirmou "[...] que grande parte das ações do ProEMI, [...] reforçaram a hipótese de que predominam atividades, projetos e oficinas desarticulados da base curricular estruturada em disciplinas". Dessa forma, nos dois contextos (professores trabalhando com oficinas articuladas com a disciplina curricular Biologia; e, ações do ProEMI desarticuladas das disciplinas curriculares) analisados, percebe-se que há uma dicotomia entre o que foi praticado pelos professores e o que era esperado para o desenvolvimento do ProEMI à luz do seu documento orientador quando este sinalizava que

> O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital fomentando propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2013, p. 10)

Para Grike (2016), o aumento do tempo de permanência do aluno na escola possibilita a vivência de práticas educacionais diferentes, como visitas ao laboratório, atividades extraclasses que possam gerar uma ressignificação satisfatória da aprendizagem. Nessa mesma perspectiva, o Professor 2 destaca

> Os pontos positivos que a gente podia perceber, era a oportunidade que a gente tinha de ter coisas diferentes na escola, ter como trabalhar um conteúdo, como trabalhar uma disciplina de forma diferenciada. O aluno também podia ficar tempos diferentes na escola, quando eles tinham as oficinas mesmo, no turno oposto, ele acabava tendo uma visão diferente daquela, daquela coisa de ficar preso na sala de aula em si. Então, as oficinas poderiam oferecer formas diferentes de trabalhar o conteúdo. Para o professor também é uma coisa boa por isso. Porque o professor poderia trabalhar de uma forma diferenciada. A ideia de sair daquela sala que ele tinha e depois fazia a participação nessas oficinas com colegas de outras turmas. Isso era uma coisa boa que a gente acaba integrando a comunidade escolar dentro dessas oficinas.

Diante de uma grande quantidade de conteúdos para serem trabalhados em cada série do Ensino Médio, a dificuldade de aprendizagem dos alunos, muitas vezes, por falta de pré-requisitos em Biologia e, ainda, a falta de funcionários nas escolas que pudessem assessorar os professores durante a realização de atividades práticas e/ou atividades extraclasse, oficinas como por exemplo, Práticas de Laboratório e Iniciação Científica, como a que foi trabalhada pelos Professores 1 e 2, certamente contribuíram muito para a inovação, não apenas de metodologia, como no próprio currículo da disciplina escolar Biologia. Essas estratégias, rompeu, de certa forma, com as barreiras que geralmente são construídas entre os próprios conteúdos de Biologia, também, porque na oficina de Práticas de Laboratório e Iniciação Científica, a sequência de conteúdos, estabelecida pelo livro didático, adotada por muitos docentes, foi quebrada. Era necessário, no desenvolvimento da oficina, contemplar conteúdos das três séries do Ensino Médio e, os conteúdos que eram desenvolvidos, possivelmente, eram aqueles que podiam ser trabalhados na prática, o que facilita muito a aprendizagem. Tudo isso é ratificado na fala do Professor 1, quando afirma que,

> Os pontos positivos, era momento que a gente tinha, que os alunos gostavam de conhecer o laboratório porque só com aula de Biologia, e o tempo, o curso que a gente tem de aula não dá para fazer muitas atividades de laboratório. Tinha um horário extra com essas oficinas, a proposta era essa. Trabalhar com iniciação científica.

Parafraseando Grike (2016), o ProEMI é exatamente um Programa que visa propor inovações curriculares. Os professores entrevistados confirmaram que os alunos gostavam

muito mais das oficinas do que das disciplinas regulares, porque para eles, nas oficinas os conteúdos pareciam mais leves. Contudo, mesmo que os professores não tenham sinalizado as mudanças que ocorreram no currículo de Biologia, até porque o trabalho desenvolvido, era complementar ao que era trabalhado em sala de aula, podemos inferir que essas mudanças ocorreram todas as vezes que houve uma adequação na metodologia de ensino, conferindo uma certa leveza ao processo de ensino e aprendizagem, também, quando a sequência didática dos conteúdos foi quebrada para contemplar, através das oficinas, os conteúdos das três séries do Ensino Médio, uma vez que as turmas eram mistas.

Também, podemos considerar como inovação, a ocorrência de aulas práticas, pois, com a ampliação do tempo de permanência do aluno da escola, era possível explorar outras performances para a construção da aprendizagem. De acordo com Azevedo (2020, p. 79) "[...] a experimentação é vista como uma ferramenta que se adequa muito bem tanto a perspectivas mais cientifizadas de ensino quanto a perspectivas mais pedagógicas".

Ainda podemos afirmar que a inovação ocorreu mediante a adequação de alguns espaços da escola, devido ao recebimento do recurso financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)[16] que chegava às escolas por meio do PDDE para a implantação e manutenção do ProEMI, o que possibilitou, por exemplo, a revitalização do laboratório de Ciências, conforme afirma a Gestora,

> [...] o diferencial do ProEMI é que [trouxe] recurso que a escola, nós pudemos fazer um plano, de acordo com a necessidade da escola, e o tínhamos um recurso disponível. [...]. E aí foi bem interessante, nós fizemos investimento no laboratório de Ciências, no laboratório de Informática e compramos bastante material de consumo para as feiras de Ciências.

Nessa perspectiva, conforme foi destacado também por Grike (2016, p. 51), "[...] embora os documentos orientadores do Programa não [...] direcionam essas inovações pedagógicas, há um movimento que tende a inserir a inovação a partir de [...] diferentes práticas pedagógicas". Desse modo, mesmo em meio a essas inovações, os professores elencaram alguns pontos negativos.

> O ponto negativo era a falta de apoio de recurso material que a gente não tinha, nunca teve. Era só assim, a proposta [de trabalho] e o documento [orientador do ProEMI], mas, o restante a gente que tinha que se virar para providenciar.

[16] O documento tem como título Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI. Na página da SEC não foi possível localizar nenhum documento sobre o ProEMI, o acesso a ele foi possível através do Colégio B, que forneceu cópia de alguns documentos que haviam sido arquivados.

> Eu não me lembro se a gente chegou a fazer [...] [uma avaliação] específica com as turmas, mas a gente sempre fazia algum tipo de avaliação. Eram as atividades que eles sempre mais gostavam de participar, [...], apesar do horário. Eles tinham até o sexto, então diziam que já estavam cansados, ou com fome, mas, eles se empolgavam [...], por exemplo, com a iniciação científica, isso empolgavam e queriam participar. Agora, uma avaliação específica para que eles [os alunos] pudessem avaliar o programa, não! (Professor 1)

Conforme pode ser notado, há uma divergência entre a fala do Professor 1 e da Gestora, pois, enquanto para o Professor 1 faltava material, para a Gestora, o período em que o ProEMI foi desenvolvido na escola, nem mesmo os estudantes tinham custos, principalmente na realização de projetos, como por exemplo, as Feiras de Ciências.

Considerando os moldes em que o ProEMI foi implantado na unidade escolar foco desse estudo, por meio de oficinas, os professores foram convidados a refletir, sobre o que eles modificariam no Programa, caso ele fosse desenvolvido nos dias atuais. Diante dessa proposição, o Professor 1 relatou:

> A questão dos recursos... as oficinas, talvez não, porque [...] feito um diagnóstico, eles [os alunos] puderam participar, [...], eles participaram, eles sugeriram, eles deram sugestão, eu permaneceria. Eles queriam mais atividades da área de saúde, atividade de laboratório, eles querem saber como usar microscópio, fazer atividade relacionada a essas atividades. Então, houve uma reunião com eles para também escutar a demanda que eles tinham. Agora, o que eu mudaria, seria essa questão de ter um preparo melhor, além das atividades que a gente faria com os alunos, também fazer com o professor antes, que eles trouxessem pessoas que pudessem participar dessas oficinas, porque ficou muito por conta da gente, e agente custeava, a gente corria atrás, a gente que fazia e, às vezes, a gente precisa de um apoio maior, tanto humano quanto de recurso material. Também é importante ter um técnico lá dentro com a gente para arrumar o espaço para gente poder trocar e receber as turmas, era só o professor mesmo na sala com os 40 alunos lá dentro.

Considerando a resposta do Professor 1, percebe-se que há uma insistência na falta de recursos, mas, para além desse problema, percebe-se a necessidade de preparação dos professores para que estes pudessem ter um alcance maior com seus alunos, no desenvolvimento das atividades realizadas no laboratório. Por isso, a falta de estrutura física e de recursos humanos das escolas, contribuem, infelizmente, para que o professor ficasse muito preso às aulas teóricas. E, por isso, conforme assevera Ball (2011, p. 86), os "[...] professores são impelidos a acreditar que sua participação em tais processos os tornarão mais 'profissionais'. Além disso, a eficácia é uma tecnologia de normalização".

No relato do Professor 2 outros elementos também aparecem:

> Eu modificaria primeiro, a forma como as oficinas aconteciam. É que, na minha opinião, deveria ser ofertado de uma forma que integrasse mais os alunos. A gente acabava não tendo a participação de todos. Então, tinha que ser feito de uma forma em que pudesse dar oportunidade para todos, ter mais alternativas de oficinas, em diversas áreas para que ele pudesse escolher e ter como participar. Eu acho que deveria oferecer mais [opções]. E, da forma de abarcar a participação desse aluno, deveria ter mais condições para esse aluno poder trabalhar, [...], como por exemplo, a questão de ter alimentação, almoço, tudo para ele poder ficar lá na escola, poder ter mais tempo na escola e a questão do transporte. Se necessário fosse, a questão de como organizar isso daí para que ele pudesse se deslocar de sua casa nos dois turnos, por exemplo. Mas, a princípio eu acho que, a manutenção dele na escola, com almoço, com as merendas deles regulares, eu acho que seria mais interessante. Então, essa seria uma das coisas. A segunda que eu acho que deveria ter também, era a questão das salas ambientes, isso foi uma coisa que a gente percebeu que enriquecia muito porque, por exemplo, a disciplina, a gente colocou uma oficina de laboratório, por a gente ter o laboratório, a gente tinha uma sala ambiente, era diferente do aluno ficar na mesma sala que ele estudava no seu turno. Quando ele vinha para o turno oposto para fazer as oficinas, ele acabava ficando nas mesmas salas, isso acabava cansado. Então, quando você tem a sala ambiente, tanto o professor consegue se organizar melhor, quanto o aluno também se sente melhor dentro dessas salas diferenciadas. Então, eu acho que as salas ambientes seriam muito significativas no momento dessas oficinas.

Com as respostas dos professores para essas duas últimas perguntas, foi possível identificar como os professores de Biologia avaliaram o ProEMI como Programa inovador, citando pontos positivos e negativos. Contudo, conforme assevera Grike (2016, p. 49), “[...] não é necessário o professor render-se ao novo porque é algo diferente, é preciso construir o processo ensino-aprendizagem baseado numa visão sócio-histórica do conhecimento, capaz de conduzir os alunos a refletirem criticamente [...]”.

No percurso desse capítulo é possível identificar, mediante a análise dos dados, os objetivos da pesquisa que foram alcançados. Com a implantação do ProEMI para uma possível inovação curricular, Hernandes (2020) enfatiza os percalços do ProEMI como política educacional precursora de uma nova reforma curricular, considerando a falta de estrutura das escolas para a ampliação da carga horária. No entanto, no Colégio A, onde ocorreu este estudo, mesmo em meio a erros e acertos, foi possível constatar que o ProEMI contribuiu para um novo redesenho curricular na disciplina escolar de Biologia.

Esse redesenho não corresponde a uma alteração na quantidade de conteúdos de Biologia, seja com a redução, seja com a inserção de novos conteúdos, mas, com a inovação de metodologias que, somente foi possível, com o aumento do tempo em que o aluno permanecia na escola. O aumento da carga horária ocorreu dentro do próprio turno em que o aluno estava matriculado, apenas com a inclusão de um sexto horário. Esse tempo relativamente maior

proporcionou o desenvolvimento de oficinas relacionadas à Biologia, através das quais, os conteúdos da matriz curricular da disciplina puderam ser trabalhados por meio de Práticas de Laboratórios e da Iniciação Científica. A inovação metodológica, a exploração de outros espaços da escola, a quebra na sequência dos conteúdos são inovações que reconfiguram uma nova forma de ensinar e aprender Biologia.

A avaliação das ações desenvolvidas durante a vigência do Programa foi satisfatória para todas as partes, gestores, que sinalizam com alegria o legado que o ProEMI deixou na escola, entre eles, a revitalização de alguns ambientes físicos da escola, para os alunos, a aprendizagem de conteúdos com mais leveza, para os professores, a satisfação de trabalhar num programa, com o qual eles se identificavam e, ainda, que contribuía para a manutenção da carga horária do professor na unidade escolar.

Como desdobramentos do ProEMI pode-se, então, considerar que, o Colégio A, atualmente oferece para a comunidade, a Educação em Tempo Integral. Assim, as experiências vividas ali, principalmente por gestores e professores, contribuíram para o novo formato em que a escola se encontra.

Infelizmente, as ações desenvolvidas durante o ProEMI não constam no PPP da escola, o que poderia fundamentar algumas ações, caso a unidade escolar, no exercício da sua autonomia, apresentasse um interesse divergente ao dos órgãos reguladores. No entanto, todas as atividades do período estão registradas no acervo fotográfico, bem como na memória dos partícipes do processo de implantação e implementação do Programa. Desse modo, a implementação não acontecia apenas em decorrência da publicação de uma nova versão dos documentos orientadores do ProEMI, mas, ocorria também, quando, após avaliação das oficinas, sempre que era constatado que aquela oficina não correspondia às necessidades dos alunos, havia uma reestruturação da oficina para o ano seguinte.

Desse modo, o ProEMI como política educacional, indutora de reformas curriculares, trouxe como inovação para o currículo da disciplina escolar Biologia com quebra na sequência dos conteúdos e ampliação do tempo de aula para os alunos que, consequentemente, gerou a possibilidade de exploração de outros espaços da escola, além das inovações metodológicas mencionadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ProEMI foi um programa que surgiu para dinamizar o currículo do Ensino Médio das escolas públicas, de modo que este currículo pudesse ser atrativo aos estudantes, que por sua vez, teriam condições de acesso e permanência nesta última etapa da Educação Básica. Quando instituído, o ProEMI teve adesão de escolas em todo o território nacional, distanciando-se, inicialmente, do objetivo principal que previa promover debates entre as escolas públicas para uma possível inovação curricular. No entanto, o número de escolas que aderiram ao Programa foi crescendo e, após alguns anos, infelizmente, a vivência dessa experiência não foi realidade para todas as escolas, o que pode ter dificultado a implantação de políticas educacionais como a Educação em Tempo Integral e o Novo Ensino Médio, para as quais o ProEMI seria um precursor.

Na unidade escolar onde aconteceu o Estudo de Caso desta pesquisa, o conhecimento do ProEMI ocorreu antes da SEC produzir suas próprias diretrizes, mediante releituras dos documentos orientadores do Programa. Essa realidade, fez desta escola, uma instituição pioneira nas discussões sobre o ProEMI no Estado da Bahia. E, com a implantação do Programa, foi possível o seu desenvolvimento e promover as inovações curriculares que ele proporcionou, bem como, os seus desdobramentos e redesenhos curriculares no que se refere à disciplina escolar Biologia.

Em análise das ações desenvolvidas pelo ProEMI e a interface destas ações nas configurações curriculares relacionadas à disciplina escolar Biologia no Colégio A, foi possível perceber, inicialmente, que, mesmo que a proposta de inovação curricular tenha sido conhecida por um professor da referida unidade escolar, em acesso direto à página do MEC, e, mesmo considerando a proposta interessante e ansiando desenvolvê-la, o Programa foi mais uma política educacional induzida pelo governo, sem a participação direta dos professores na elaboração dos documentos. A implantação, de forma vertical, ocorreu sem a organização necessária, pois, tendo em vista que o ProEMI deveria ser um indutor da Educação em Tempo Integral, a escola precisava ter espaços adequados para diferentes necessidades de estudantes e professores, tais como, biblioteca, espaço de leitura, refeitório, quadras esportivas, laboratórios, salas para jogos, várias refeições no período de permanência dos alunos e professores na unidade escolar, transporte regular para os estudantes que moram na zona rural e estudam em escolas urbanas etc.

Contudo, durante o desenvolvimento do ProEMI, o período foi importante sob a óptica de alguns membros da comunidade escolar, que ainda ressalta os ganhos com os resultados.

Essas lembranças não são memoráveis a todos os partícipes dos debates para a implantação do Programa, pois, o período que antecedeu à implantação, foi palco de muitas disputas internas. Havia na escola um grupo de profissionais favorável, e outro receoso em iniciar um processo, sem que a SEC autorizasse. Contudo, o fazer pedagógico depende de autonomia, pois, é por meio dela que se trabalha valorizando o contexto no qual a comunidade escolar está inserida, mas, infelizmente, essa prática é comumente impedida por seus órgãos reguladores, que buscam unificar as ações em toda a rede de ensino, como se todas as escolas tivessem que ter um mesmo padrão, e como se vivessem a mesma realidade.

Em meio a esse conflito sobre quais orientações seguir – os documentos do MEC ou se aguardaria a publicação dos documentos orientadores da SEC, constatamos que a escola estudada compreendeu que o Programa deveria ser desenvolvido através de oficinas, distribuídas em todas as áreas de conhecimento, mas, sobretudo, com reforço escolar, principalmente na área de linguagens e matemática. Essa interpretação não foi isolada, outra unidade escolar, também visitada durante a pesquisa, teve a mesma compreensão. Para a disciplina escolar Biologia, nesta última escola, aconteceu apenas uma ação pontual – mostra científica numa Feira de Ciências –, não possibilitando qualquer inferência sobre as alterações ocorridas no currículo de Biologia. No entanto, no Colégio A, as alterações no currículo de Biologia, bem como das demais disciplinas escolares, ocorreram com a implantação das oficinas pedagógicas, que por si só, configuraram inovações curriculares, conforme destacou um dos informantes-chave.

Nesse sentido, a oficina pedagógica pode ser configurada uma inovação curricular quando a metodologia de ensino utilizada diferencia-se da que é comumente utilizada em sala de aula, quando seus conteúdos distanciam-se da sequência e da abordagem que é apresentada no livro didático. Enfim, quando o enfoque dos conteúdos, ou até mesmo, os próprios conteúdos apresentam um caráter mais utilitário e significativo para a vida dos estudantes.

Contudo, para que as oficinas fossem experienciadas, o tempo de permanência dos estudantes na escola teve que ser ampliado. Como nos documentos orientadores do ProEMI, a implantação dessa carga horária maior poderia ser flexibilizada de acordo com a realidade de cada unidade escolar, verificando como professores e gestores avaliaram as atividades desenvolvidas durante a vigência do ProEMI na escola, foi identificado que, caso as oficinas ocorressem no mesmo turno em que os estudantes estavam matriculados para as disciplinas regulares, poderiam ser mais eficazes do que o seu desenvolvimento no contraturno dos estudantes.

A frequência dos estudantes no período em que as oficinas pedagógicas aconteciam no turno oposto, foi indicador de umas das possíveis dificuldades que as escolas em Tempo Integral podem enfrentar. Alunos da rede pública de ensino, em sua maioria, são, também, trabalhadores, por isso, a implantação da BNCC pode não garantir a permanência dos estudantes secundaristas até a conclusão do Ensino Médio.

No que se refere a avaliação do Programa pelos gestores, estes destacaram que o recurso financeiro para a implantação do Programa foi fundamental para as adequações necessárias. No entanto, a precarização das escolas públicas tem sido um problema tão grave e antigo, que, mesmo com as reformas para adequações e criações de alguns espaços, bem como as compras de alguns equipamentos, não foram suficientes para estruturar e equipar uma escola em todas as suas necessidades para a inovação curricular pretendida com o ProEMI. Afinal, a formação continuada do professor também merecia ser prevista. Nos dados produzidos não foi observado a valorização do professor como parte fundamental do processo de inovação curricular.

A inovação foi possível por meio do desenvolvimento dos conteúdos de Biologia das três séries do Ensino Médio, não se prendendo à sequência dos conteúdos dos livros, e ainda, lançando mão de práticas de laboratórios, relacionando esses mesmos conteúdos com Iniciação Científica – eixo temático sugerido nos documentos orientadores do Programa. As inovações pretendidas com o ProEMI mostraram a importância do currículo na relação existente entre escola e comunidade, ao ressignificarem a aprendizagem dos estudantes e colocarem em evidência a identidade da escola.

De acordo com os professores entrevistados, os alunos gostavam das oficinas propostas. Estudar os conteúdos de Biologia por meio de práticas de laboratório, certamente foi uma inovação metodológica muito significativa. Embora a introdução de aulas práticas no estudo de Biologia, remete ao período em que as aulas de Biologia eram desenvolvidas por meio do método científico, não se pode negar que, ver, manusear o objeto de estudo é muito mais dinâmico do que apenas imaginar ou visualizar através de imagens dos livros didáticos.

Outro ponto que deve ser destacado no redesenho curricular, foi a quebra na sequência dos conteúdos de Biologia que foram trabalhados durante as oficinas pedagógicas. Diante da dificuldade em usar materiais diversos, geralmente os professores de Biologia exploram bastante o livro didático, por isso, a sequência de seus conteúdos é quase que incontestável. Durante as oficinas os conteúdos obedeciam a uma ordem diferentemente daquela sugerida nos livros, até porque, os alunos que participavam costumavam ser das três séries do Ensino Médio, e os conteúdos de todas as séries precisavam ser contemplados.

No que se refere aos desdobramentos que ocorreram na unidade escolar e as implicações que os resultados trouxeram para a disciplina escolar Biologia, foi possível inferir que, mesmo que a inovação curricular em Biologia não tenha acontecido com a inserção de novos conteúdos, os redesenhos curriculares na disciplina escolar Biologia, constituíram contribuições positivas do ProEMI, até porque, os professores criaram novas sequências de conteúdos e adotaram metodologias inovadoras, diferentes daquelas propostas nos materiais didáticos. Pois, no formato em que a oficina foi desenvolvida, não havia um material específico para nortear o trabalho docente. A ausência desse material possibilitou aos professores, colocar em prática a sua autonomia, muitas vezes tolhida pelas políticas educacionais.

Diante do exposto, foi possível perceber que o ProEMI enquanto política educacional produzida no ambiente externo à escola e inserida na realidade educacional, abriu o caminho para a implantação da BNCC, favorecendo aspectos como a ampliação da carga horária no Ensino Médio e contribuindo para a construção da parte flexível do currículo. No entanto, num movimento inverso, considerando as ações dos professores, as políticas educacionais produzidas na escola não são percebidas nos documentos normativos como BNCC e DCRB. Nestes documentos não constam informações sobre as estratégias bem-sucedidas das escolas, e que poderiam inspirar outras inovações curriculares.

Os documentos orientadores do ProEMI sugeriam às escolas que registrassem suas ações na plataforma do PDDE interativo e no PPP da própria unidade escolar, contudo, esse registro não aconteceu na escola onde este estudo foi desenvolvido. O PPP da referida escola foi reelaborado no ano de 2019, contando com a ajuda de seus coordenadores que, por sua vez, não faziam parte da unidade escolar no período de desenvolvimento das oficinas do ProEMI. Então, o não registro das ações do Programa no PPP da escola também configura uma barreira de impedimento para que as políticas educacionais sejam produzidas mediante as experiências vividas no interior das escolas.

Cabe considerar, ainda, que se os registros feitos na plataforma do PDDE interativo foram considerados para a elaboração do DCRB, as informações não estão explícitas. No referido documento consta como “sugestão” disciplinas eletivas que deverão compor a parte flexível do currículo, sem evidenciar, portanto, o que foi produzido e praticado no currículo das escolas que desenvolveram o ProEMI.

Assim, é possível considerar que o desenvolvimento do ProEMI na escola estudada foi significativo em suas interfaces, pois, permitiu ampliação da carga horária e a autonomia dos professores na inovação de metodologias e sequência de conteúdos. Contudo, também revelou a sua fragilidade na indução do Ensino Médio em Tempo Integral, na falta de autonomia das

escolas na construção da parte flexível de seus currículos e, principalmente, na evidência de que a política educacional continua sendo produzida verticalmente e sem a participação dos profissionais da base, desvalorizando o trabalho docente. Sendo assim, conhecer as repercussões que a implantação da BNCC trouxe para as escolas pode ser um caminho para novas pesquisas na área de currículo, sobretudo, analisando se a implantação da Base contribuiu verdadeiramente para a vida dos educandos, ou somente para alcançar os objetivos das agências de fomento.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22. Disponível em: http://anpae.org.br/website/noticias/424-2018-05-24-18-14-11 Acesso em: 12 ago. 2020.

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. A técnica da análise de conteúdo. *In:* AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação em educação. *In:* AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

AMADO, J.; FREIRE, I. Estudo de caso na investigação em educação. In: AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, R. J. Na contramão do ensino médio inovador: propostas do Legislativo Federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 31, n. 84, p. 209-230, ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622011000200004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 19 nov. 2020.

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51–64, jul. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/TwVDtwynCDrc5VHvGG9hzDw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 dez. 2021.

AZEVEDO, M.; BORBA, R.C.do N.; SELLES, S.E. Ameaças à profissão docente no Brasil: desafios ao ensino de Ciências e Biologia em debate. **Fronteiras e Debates**, Macapá, v. 7, n. 2, jul/dez. 2020. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras/article/view/6106/pdf. Acesso em: 23 maio. 2022.

AZEVEDO, Maicon. **Entre a bancada e a sala de aula:** a experimentação no período de ouro do ensino de ciências. Curitiba: Appris, 2020.

BAAL, S. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. *In:* BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

BAHIA. **Documento Orientador da Implementação do Novo Ensino Médio da Bahia**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2019. Disponível em: www.filosofia.uefs.br/arquivos/File/doc_implementacao_novo_ensino_medio_bahia.pdf Acesso em: 07 maio 2021.

BAHIA. **Manual do Programa Ensino Médio Inovador**. Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2018.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 07 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018. **Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-649-2018-07-10.pdf Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador.** Brasília, DF: MEC, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3911-portaria971deinstituicao-ensinomedioinovador&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 07 maio 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador**: documento orientador: versão preliminar. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Programa Ensino Médio Inovador:** documento orientador. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&category_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf. Acesso em: 07 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf Acesso em: 07 maio 2021.

CARMO, E. M.; BOMFIM, C. G. L.; BONFIM-SILVA, V. Autonomia e saber da experiência: aproximações para analisar a prática de professores iniciantes. **ACTIO: Docência em Ciências.** Curitiba, v. 6, n. 3, p. 1-21, set./dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/14285/8604. Acesso em: 06 jun. 2022.

CASSAB, Mariana. O movimento renovador do ensino das ciências: entre renovar a escola secundária e assegurar o prestígio social da ciência. *In:* SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P. de; CARMO, E. M. (Org.). **A pesquisa em educação na perspectiva da cultura, do currículo e da formação docente.** Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2021.

CAVALCANTE, R. B.; CALIXTO, P.; PINHEIRO, M. M. K. **Análise de Conteúdo**: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informação & amp; Sociedade: Estudos**, *[S. l.]*, v. 24, n. 1, p. 13-18, 2014. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/10000 Acesso em: 20 mar. 2022.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3986904/mod_folder/content/0/Chervel.pdf. Acesso em: 21 jul. 2020.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GRIKE, Fabiane. **Concepções de interdisciplinaridade: o Programa Ensino Médio Inovador.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, PR, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTFPR-12_17f232152260c1a12ba8b2874f63d7f6. Acesso em: 08 set. 2021.

HAMILTON, D. Notas de Lugar Nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 1, n. 1 [1], p. 45-73, 2001. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38750/20280 Acesso em: 30 jul. 2020.

HERNANDES, P. R. A Lei no 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 579-598, set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/ZdBLwn6JQVcyw5CcCXpnRFS/?lang=pt. Acesso em: 19 nov. 2020.

ISLEB. V. Ensino Médio Inovador (ProEMI): adesão inicial e monitoramento dos dados do fluxo escolar. *In*: SILVA, M. R. D. (Org.). **O Ensino Médio:** suas políticas, suas práticas. Estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2016.

JAEHN, L. A história do pensamento curricular brasileiro sob o viés da relação entre conhecimento e poder. *In:* SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P. de; CARMO, E. M. (Org.). **A pesquisa em educação na perspectiva da cultura, do currículo e da formação docente.** Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2021.

JAKIMIU, V. C. L.; SILVA, M. R. D. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. *In:* SILVA, M. R. D. (Org.). **O Ensino Médio:** suas políticas, suas práticas. Estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2016.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências.** São Paulo: EPU, 1987.

LOPES, A. C. A articulação entre conteúdos e competências em políticas de currículo para o Ensino Médio *In*: LOPES, A. C. *et al*. **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008b.

LOPES, A. C. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008a.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In:* BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

MACEDO, E. "A base é a base". E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 28-33. Disponível em: http://anpae.org.br/website/noticias/424-2018-05-24-18-14-11 Acesso em: 20 ago. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt Acesso: 20 ago. 2020.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. A emergência da disciplina escolar Biologia e as finalidades da escola. *In*: MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia:** histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

MINAYO, M. C. de Souza. **O Desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10ª ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica de um currículo: uma introdução. *In:* MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

POWER, S. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no Estado para explicar práticas e políticas educacionais. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

SANDRI, S. A formação dos jovens em disputa no contexto do Ensino Médio brasileiro: proposições do ProEMI versus proposições do PJF do Instituto Unibanco. *In*: SILVA, M. R. D. (Org.). **O Ensino Médio:** suas políticas, suas práticas. Estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, 2016.

SILVA, M. R. da. O programa ensino médio inovador como política de Indução a mudanças curriculares: da proposta Enunciada a experiências relatadas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, p. 91-110, jun. 2016. Disponível em: https://doaj.org/article/271f8c5204a349989f102b7569b7a418 Acesso em: 19 nov. 2020.

SILVA, M. R. da; JAKIMIU, V. C. DE L. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 910-938, dez. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000400007 Acesso em: 19 nov. 2020.

SILVA, M. R. da; JAKIMIU, V. C. DE L. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus reformuladores e proposições e proposições após LDB de 1996. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche:** a poética, a política do texto curricular. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPIGUEL, J.; SANTOS, M. C. F. dos. Disciplina escolar e professores autores: a biologia geral de Cândido Firmino de Mello Leitão (1930-1940). *In:* SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P. de; CARMO, E. M. (Orgs.). **A pesquisa em educação na perspectiva da cultura, do currículo e da formação docente.** Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2021.

VASCONCELOS, C. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projetos políticos pedagógicos – elementos pedagógicos para elaboração e realização. 7ª ed. São Paulo: Libertad, 1995.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questões para o corpo gestor:

- Sessão 1: Informações gerais

1) Nome completo?

2) Formação?

3) Há quanto tempo é docente da rede estadual de ensino?

4) Há quanto tempo está na gestão da escola?

- Sessão 2: Informações sobre a escola

1) Qual o ano de fundação da escola?

2) Em média, qual o número de alunos matriculados anualmente?

3) A maioria dos alunos são moradores do bairro onde a escola está localizada?

4) De acordo com a trajetória da escola, serviços prestados à comunidade, quais seriam as características marcantes que ela apresenta?

- Sessão 3: ProEMI

1) Qual era o contexto da escola para que houvesse a adesão ao ProEMI? E, como foi o seu desenvolvimento? Qual o período total de execução (início e fim do programa)?

2) Houve inovações curriculares, um redesenho curricular na escola (cursos/disciplinas/oficinas) para a implantação e execução do programa?

3) Em linhas gerais, houve ganhos para a escola através do ProEMI? Caso a resposta seja positiva, quais foram esses ganhos?

4) Quais foram os pontos positivos do programa?

5) Como foi a experiência (adesão do programa por parte dos professores e alunos; participação dos alunos e frequência; necessidade ou não de contratação de profissionais)?

6) A escola precisou fazer adequações de espaço, carga horária durante a execução do ProEMI?

7) Foi necessário a implementação de parcerias com outras unidades de ensino? Caso a resposta tenha sido positiva, qual/is, em que momento e por que essas parcerias aconteceram?

8) Em algum momento, os professores da unidade escolar, principalmente aqueles que trabalharam diretamente no ProEMI, tiveram acesso aos documentos de normatização do programa? Havia reuniões para discursão sobre o programa na escola?

9) Considerando os moldes em que o ProEMI foi implantado (oficinas, cursos, programação, metodologia, parcerias), se esse programa fosse desenvolvido hoje, o que seria modificado? Por quê?

10) Como esse programa era avaliado sob a óptica da equipe gestora? Quais foram os resultados obtidos?

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questões para o corpo articulador:

- Sessão 1: Informações gerais

1) Nome completo?

2) Formação?

3) Há quanto tempo é docente da rede estadual de ensino?

4) Há quanto tempo está nesta unidade escolar?

5) Cargo/função que exercia na escola durante o período de desenvolvimento do ProEMI:

- Sessão 2: ProEMI

1) Por quanto tempo trabalhou no ProEMI?

2) Por que trabalhar no ProEMI?

3) Os professores da unidade escolar, principalmente aqueles que trabalharam diretamente no ProEMI, tiveram acesso aos documentos de normatização do programa? Havia reuniões para discursão sobre o programa na escola?

4) Sob a sua óptica, como foi a experiência com o ProEMI (adesão do programa por parte dos professores e alunos; participação dos alunos e frequência; necessidade ou não de contratação de profissionais)?

5) Quais áreas tiveram uma participação mais efetiva no programa? Por quê?

6) A ações desenvolvidas no curso do programa tinham alguma relação com as disciplinas curriculares da escola? Justifique.

7) Sob o seu olhar, quais foram os pontos positivos e os pontos negativos do ProEMI em sua escola? E, na perspectiva do aluno?

8) Considerando os moldes em que o ProEMI foi implantado (oficinas, cursos, programação, metodologia, parcerias), se esse programa fosse desenvolvido hoje, o que seria modificado? Por quê?

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Questões para o corpo docente:

- Sessão 1: Informações gerais

1) Nome completo?

2) Formação?

3) Há quanto tempo é docente da rede estadual de ensino?

4) Há quanto tempo está nesta unidade escolar?

5) Cargo/função que exercia na escola durante o período de desenvolvimento do ProEMI:

- Sessão 2: ProEMI

1) Por quanto tempo trabalhou no ProEMI?

2) Por que trabalhar no ProEMI?

3) Enquanto professor/a do programa, como eram os acessos aos documentos de normatização do ProEMI? Havia reuniões para a tomada de decisões?

4) Sob a sua óptica, como foi a experiência com o ProEMI (adesão do programa por parte de toda a comunidade escolar; participação dos alunos e frequência)?

5) A ações desenvolvidas no curso do programa tinham alguma relação com a sua disciplina curricular? Justifique.

7) Sob o seu olhar, quais foram os pontos positivos e os pontos negativos do ProEMI em sua escola? E, na perspectiva do aluno?

8) Considerando os moldes em que o ProEMI foi implantado (oficinas, cursos, programação, metodologia, parcerias), se esse programa fosse desenvolvido hoje, o que seria modificado? Por quê?