

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

JEREMIAS FARACO DE ANDRADE

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR:
estudo de caso de uma Escola Estadual da cidade de Manaus/AM**

JUIZ DE FORA
2018

JEREMIAS FARACO DE ANDRADE

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR:
estudo de caso de uma Escola Estadual da cidade de Manaus/AM**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Prof.^a. Dr^a. Beatriz de Basto Teixeira

JUIZ DE FORA

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Andrade, Jeremias Faraco de.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: estudo de caso de uma Escola Estadual da cidade de Manaus/AM / Jeremias Faraco de Andrade. -- 2018.
119 f.

Orientadora: Beatriz de Basto Teixeira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Educação, 2018.

1. Implementação de Políticas Públicas. 2. Gestão Democrática.
3. Ensino Médio Inovador. I. Teixeira, Beatriz de Basto , orient. II.
Título.

JEREMIAS FARACO DE ANDRADE

**DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR:
Estudo de caso de uma Escola Estadual da Cidade de Manaus/AM**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Beatriz de Basto Teixeira

Prof.^a. Dr.^a. Rita de Cássia Oliveira

Prof. Dr. Carlos Betlinski

À minha esposa, Flávia, todo o meu amor.

Aos meus filhos, Jonas Neto e Giovanni Faraco, minhas fontes de inspiração e de fé, na certeza de que toda a distância e todo o tempo dedicado a este estudo valeram a pena.

Aos meus pais, Jonas Amaral e Maria Faraco, por sempre acreditarem e incentivarem o meu sucesso.

AGRADECIMENTOS

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

À minha família, pelo incentivo e apoio, em especial aos meus irmãos, Mary Jane, Josete, Jardson, Jardilene, Joseli e Josiane.

À Secretaria de Educação do Amazonas, por incentivar a capacitação de seus profissionais, investindo na educação do estado.

À Universidade Federal de Juiz de Fora e a todos aqueles que contribuíram direta e indiretamente para a finalização deste trabalho. Em especial, à ASA Marina Terra, pelo incentivo e todo o apoio ao longo desta caminhada.

À prof.^a. Dra. Beatriz de Basto Teixeira, pelas contribuições que enriqueceram este trabalho.

Aos amigos da Escola Estadual Prof. Roberto dos Santos Vieira e do CEPAN, companheiros no trabalho e na amizade.

Aos amigos, Ivan Santos, Aldenilse Silva, Júlio Meireles, Adriana Moreno, Kátia Mendes, Carla Baraúna e Regina Marieta, que sempre me motivaram e incentivaram, acreditando na realização deste sonho.

Aos amigos do Mestrado/2015, pelos dias de alegria, de carinho e muito afeto.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão apresentado analisa a gestão escolar em sua dimensão pedagógica o processo de implementação e efetivação do Programa Ensino Médio Inovador em uma escola estadual do Amazonas situada na capital, Manaus, aqui denominada Escola Cupuaçu. O objetivo geral é o de conhecer o processo de implementação do ProEMI, entre 2013 e 2016, em uma escola de Ensino Médio da cidade de Manaus com vistas a construir conhecimentos sobre o tema para implementação de futuras políticas para o Ensino Médio e sobre a integração curricular. O objetivo geral se desdobram em estudar um momento da implementação da política, analisar como a gestão implementou o ProEMI na escola e propor ações no campo da gestão pedagógica para o aprimoramento da implementação de políticas na escola pesquisada. Este estudo parte do pressuposto de que a gestão pedagógica no contexto da escola é processo fundamental para que o Programa alcance as metas projetadas e o objetivo estabelecido em seu documento orientador. Para conhecer o processo de implementação do Programa, utilizou-se, como metodologia de pesquisa, a abordagem qualitativa e, como instrumento para coleta de dados, entrevistas com os segmentos que se encontram vinculados ao desenvolvimento do Programa Ensino Médio Inovador na esfera escolar e na Coordenadoria Distrital responsável pela unidade escolar em estudo. Os dados obtidos são analisados, tendo como referências trabalhos e autores dedicados aos temas relacionados ao Ensino Médio. Como resultado de pesquisa, constatou-se a existência de uma realidade escolar que precisa de ajustes no que se refere à compreensão acerca dos objetivos do ProEMI. Além disso, exige um trabalho voltado para a participação coletiva para a implementação de políticas e programas escolares e, sobretudo, para a promoção de maior diálogo entre a unidade escolar e a Coordenadoria Distrital de Educação 7, responsável pelo monitoramento das políticas na escola. Diante desse cenário, o capítulo propositivo desta dissertação apresentou uma sequência de ações visando subsidiar um estudo no âmbito da Escola Cupuaçu a respeito da implementação de políticas e programas educacionais, bem como buscando favorecer a comunicação entre a comunidade escolar e a CDE7.

Palavras-Chave: Implementação de Políticas Públicas. Gestão Democrática. Programa Ensino Médio Inovador.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case presented analyzes the school management in its pedagogical dimension in the process of implementation and implementation of the Innovative High School Program in a state school in the Amazon located in the capital, Manaus. The general goal is to know about the process of implementation of ProEMI, between 2013 and 2016, in a high school of Manaus City, with perspectives of knowledge about the subject for the implementation of future policies for High School and about the integration curriculum. The overall objective unfolds in: to study the implementation of the policy, to analyze how the management implements ProEMI in the school and to propose actions in the field of pedagogic management to improve ProEMI. This study assumes that pedagogical management in the context of the school is a fundamental process for the program to reach the projected goals and the objective established in its guiding document. To know the process of implementation of the Program, we use the qualitative approach as a research methodology and as instruments for data collection interviews with the segments that are linked to the development of the Program in the school sphere and in the District Coordination responsible for the school unit under study. The data obtained are analyzed with reference to papers and authors dedicated to topics related to High School. We find as a result of research a school reality that needs adjustments in the understanding about the objectives of ProEMI. Furthermore, it requires work focused on collective participation in the implementation of school policies and programs and, above all, for the promotion of greater dialogue between the school unit and the District Education Coordination 7, responsible for monitoring policies at school. In view of this scenario, the proposition chapter of this dissertation presented a sequence of actions aimed at subsidizing a study within the Cupuaçu school regarding the implementation of educational policies and programs, as well as seeking to promote communication between the school community and CDE7.

Keywords: Implementation of Public Policies. Democratic Management. Innovative High School Program.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de escolas do Estado do Amazonas participantes do ProEMI entre 2009 e 2015	37
Quadro 2 - Número de escolas do Estado do Amazonas que aderiram ao ProEMI em 2016/2017	40
Quadro 3 - Reformas educacionais no Ensino Médio regular (1988-2012).....	57
Quadro 4 - Critérios para a análise de uma proposta pedagógica	59
Quadro 5 – Informações Contextuais.....	68
Quadro 6 – Informações Contextuais dos Professores Entrevistados	68
Quadro 7 – Achados de pesquisa	93
Quadro 8 - Resumo da ação 1	96
Quadro 9 - Resumo da ação 2	99
Quadro 10 - Resumo da ação 3	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de Aprovação por série - Brasil – 2011	28
Gráfico 2 - Taxa de Aprovação no Ensino Médio por Unidade da Federação-2011 .	29
Gráfico 3 - Taxa de Reprovação por série – Brasil – 2011	30
Gráfico 4 - Taxa de Reprovação no Ensino Médio por Unidade da Federação – 2011	30
Gráfico 5 – Taxa de Abandono por série – Brasil – 2011	31
Gráfico 6 - Taxa de Abandono no Ensino Médio por Unidade da Federação – 2011	31
Gráfico 7 - Adesão ao ProEMI – 2009.....	35

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma da SEDUC/AM	43
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Taxas de aprovação do ensino médio em porcentagem.....	48
Tabela 2 - Taxa da reprovação do ensino médio em porcentagem (%).....	49
Tabela 3 - Taxa de abandono do ensino médio em porcentagem (%).....	49
Tabela 4 - A escola antes e depois do ProEMI	49

LISTA DE ABREVIATURAS

APMC	Associações de Pais, Mestres e Comunitários
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CDE7	Coordenadoria Distrital de Educação 7
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GEM	Gerência do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRC	Plano de Redesenho Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB/MEC	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas
SIGEAM	Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: DO CONTEXTO NACIONAL À ESCOLA.....	18
1.1	O Ensino Médio no Brasil.....	20
1.2	As proposições do Programa Ensino Médio Inovador	24
1.3	O processo de implantação do ProEMI no Estado do Amazonas.....	36
1.3.1	Atuação da SEDUC/AM	40
1.3.2	Atuação da Coordenadoria Distrital de Educação 7.....	45
1.3.3	Descrição do estabelecimento de ensino.....	47
2	OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEMI EM UMA ESCOLA ESTADUAL DA CIDADE DE MANAUS/AM	51
2.1	Compreendendo a implementação de uma política de inovação curricular para o Ensino Médio.....	52
2.2	O ciclo de políticas.....	60
2.3	Análise dos dados – dos procedimentos aos resultados obtidos.....	63
2.3.1	Os primeiros passos da implementação do ProEMI na escola	70
2.3.2	Reformas no Ensino Médio e uma proposta de redesenho curricular.....	81
2.3.3	Contribuições do ProEMI.....	84
2.3.4	Considerações sobre implementação de políticas e as esferas de gestão	87
3	PROPONDO AÇÕES PARA A GESTÃO DE PROJETOS E POLÍTICAS VOLTADOS PARA O ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DA CIDADE DE MANAUS/AM.....	92
3.1	Em busca de uma gestão democrática e participativa	94
3.2	Formação e compreensão sobre programas e políticas educacionais..	97
3.3	Estreitamento de relações e melhoria na comunicação com a CDE	99
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	110
	APÊNDICE B – Roteiros de entrevistas para o Gestor da escola, Professor articulador e Coordenador da CDE7.....	111

APÊNDICE C- Roteiro de entrevista para o professor articulador do ProEMI na escola	113
APÊNDICE D – Roteiros de entrevistas complementares para o Gestor da escola, Professor articulador e coordenador da CDE7.....	116
APÊNDICE E – Roteiro para a Entrevista Complementar com o Professor Articulador.....	118
APÊNDICE F – Roteiro para a Entrevista Complementar com o Coordenador da CDE7.....	119

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pretendeu-se, neste estudo, compreender os desafios encontrados na implementação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em uma escola estadual, localizada no município de Manaus/AM.

A fim de manter o sigilo da identidade da realidade pesquisada, assim como dos sujeitos participantes da pesquisa, denominamos a escola em análise de Escola Cupuaçu¹. Conhecer o processo de implementação do ProEMI nessa escola é meio para colher ensinamentos e apresentar sugestões em um Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado a partir dos resultados da pesquisa, para o desenvolvimento de políticas de integração curricular no Ensino Médio.

De acordo com o Documento Orientador do ProEMI (BRASIL, 2009), o programa foi criado pelo governo federal, em 2009, com o intuito de tornar o currículo do Ensino Médio mais atrativo para os jovens que usufruem desse nível de ensino.

Nos dias atuais, após as recentes mudanças e a formulação do Novo Ensino Médio, cujas diretrizes estão previstas para 2018, não se sabe precisamente quais serão os rumos das políticas direcionadas para essa etapa de ensino. Contudo, de acordo com informações atuais disponíveis no site do Ministério da Educação,

O programa Ensino Médio Inovador – EMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016.

O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual.

Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da

¹ O nome Cupuaçu foi escolhido, pois se trata de uma fruta típica do estado do Amazonas, onde está sendo realizada esta pesquisa de campo. Além disso, para as outras escolas citadas, usaremos nomes de animais ou frutas típicas do estado do Amazonas.

leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2017, s/p).

O Programa, desde o momento de sua criação, pretendia ser relevante como política pública, tendo em vista a evasão e abandono registrados pelas redes de ensino nessa etapa educacional tão significativa para a formação do cidadão, bem como para o crescimento econômico de um país.

Nesse sentido, as escolas participantes do Programa foram convidadas a repensar seus eixos curriculares de forma a considerar o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Desse modo, precisaram elaborar um plano de trabalho, demonstrando as necessidades de sua realidade e propondo práticas curriculares inovadoras que suprissem os interesses dos jovens do Ensino Médio. Para que as ações pretendidas pudessem ser cumpridas, as escolas recebiam uma verba que deveria ser utilizada conforme o planejamento realizado no Plano de Redesenho Curricular (PRC) inscrito no programa. Essa verba era calculada a partir do censo escolar realizado no ano anterior, fornecendo o número de alunos matriculados na etapa de ensino atendida.

Mesmo diante da iniciativa governamental, por meio da política pública em questão, foi possível perceber entraves quanto à implementação do ProEMI nas escolas da rede estadual de ensino do estado do Amazonas, sobretudo, nas da abrangência da Coordenadoria Distrital de Educação 7 (CDE7), onde atuo como gestor escolar em uma dessas instituições.

Devido ao exposto, como objetivo geral do trabalho, vislumbrou-se conhecer o processo de implementação do ProEMI, entre 2013 e 2016², em uma escola de Ensino Médio da cidade de Manaus, com vistas a construir conhecimentos sobre o tema para implementação de futuras políticas para o Ensino Médio e sobre a integração curricular. Visou-se, por meio deste objetivo geral, atingir os objetivos específicos propostos nesta pesquisa, quais sejam: a) estudar os passos da implementação da política; b) analisar como a gestão escolar implementou o ProEMI; c) propor ações para que a gestão da escola possa contar com a participação da comunidade escolar

² Há uma controvérsia entre sujeitos participantes das entrevistas no que se refere à data de adesão e implementação do ProEMI na escola. Os documentos analisados nos mostram que a adesão do programa foi realizada em 2013, para que sua implementação fosse iniciada em 2014. Contudo, os relatos dos entrevistados sugerem uma situação diferente, conforme observado no capítulo de análise de dados.

na implementação de novas políticas públicas, buscando o envolvimento dos atores que fazem parte do contexto escolar.

Para a realização deste trabalho, inicialmente, investigamos dados e documentos que tratam do Ensino Médio no Brasil, para, posteriormente, compreendermos, por meios dos documentos oficiais do ProEMI, como o Programa se enquadrou às demandas dessa fase de ensino. Além desse movimento de pesquisa mais amplo, buscamos, por meio de investigações bibliográficas, o entendimento acerca da implementação do Programa em análise nas redes estaduais de ensino, desde sua criação até os dias atuais, bem como de que forma ele chegou até as escolas da rede estadual de educação do Amazonas. Tais pesquisas forneceram-nos subsídios para a escrita da descrição do estudo de caso apresentado no primeiro capítulo desta dissertação.

Diante do exposto, o primeiro capítulo foi organizado de forma a apresentar, em um primeiro momento, um breve histórico acerca do Ensino Médio no Brasil, a fim de demonstrar como a política em estudo está inserida no contexto educacional brasileiro. No segundo item do capítulo, descrevem-se os objetivos do Programa Ensino Médio Inovador, suas diretrizes e particularidades, para que fosse possível, posteriormente, a discussão sobre sua implementação. Discute-se, ainda, a situação em que se encontra o Programa, considerando a proposta da Reforma do Ensino Médio, validada em 2017. Na sequência, apresentam-se o sistema educacional do estado do Amazonas e os órgãos responsáveis pelo gerenciamento das políticas educacionais. Conclui-se o capítulo com a descrição da escola pesquisada, demonstrando como ocorreu o processo de implementação do ProEMI naquela realidade.

O segundo capítulo tem em sua constituição três características importantes. Nele, são expostos os aspectos metodológicos, teóricos e analíticos da pesquisa. Nesse sentido, apresentamos as considerações metodológicas necessárias acerca do que seja uma pesquisa qualitativa, bem como uma reflexão sobre o instrumento metodológico utilizado no estudo em tela. Investigamos e analisamos, por meio de entrevista semiestruturada, a percepção de alguns sujeitos escolares que acompanham o Programa de forma mais detida, quais sejam: gestor escolar,

professor articulador³ e três professores do Ensino Médio que atuaram no ProEMI. Além desses sujeitos, o ponto de vista do coordenador institucional do Programa mostrou-se de extrema relevância para a compreensão da sua implementação a partir de uma instância superior. As especificidades sobre como essas entrevistas foram realizadas são apresentadas, também, na descrição da metodologia presente no segundo capítulo desta dissertação. Ainda no referido capítulo, é feito um estudo teórico sobre políticas que visam à reformulação curricular e trabalham a implementação do ProEMI em diferentes realidades. Além disso, apresentamos as noções de Mainardes (2006) acerca da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992). Trata-se de uma discussão relevante, pois a implementação de políticas ganha espaço central neste trabalho. Os autores estudados neste capítulo nos auxiliam no entendimento dos dados coletados e analisados na última seção do segundo capítulo.

Para a conclusão da dissertação, de acordo com a estrutura proposta pelo PPGP, o terceiro capítulo apresenta o plano de ação, com sugestões para o aprimoramento do processo de implementação de políticas e programas educacionais na Escola Cupuaçu. Diante do que foi observado na análise dos dados, percebemos que a realidade escolar necessita de uma maior reflexão no que se refere à compreensão acerca dos objetivos do ProEMI, bem como da necessidade da participação coletiva para a implementação de políticas e programas escolares e, sobretudo, do diálogo entre a unidade escolar e a CDE7, responsável pelo monitoramento das políticas na escola. Diante desse cenário, o capítulo propositivo desta dissertação apresentou uma sequência de ações visando subsidiar um estudo no âmbito da Escola Cupuaçu a respeito da implementação de políticas e programas educacionais, bem como buscando favorecer a comunicação entre a comunidade escolar e a CDE7. As ações propostas no último capítulo desta dissertação pretendem auxiliar a escola pesquisada a implementar programas e políticas educacionais de forma mais democrática e prezando pelo envolvimento dos atores que atuarão nas atividades a serem desempenhadas.

³ O professor articulador do ProEMI é escolhido pela equipe gestora da escola que aderiu ao Programa, a fim de ser responsável pelas etapas de sua implementação.

1 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: DO CONTEXTO NACIONAL À ESCOLA

O Ensino Médio no Brasil é um desafio para educadores e propositores de políticas públicas, visto que há décadas representa uma etapa de ensino que finaliza a educação básica com a tríplice finalidade: preparação para continuidade dos estudos, preparação para o trabalho e formação ética e para cidadania. o gargalo da educação (BRASIL, 1996).

Essa etapa de ensino foi alvo de inúmeras experiências na tentativa de se elaborar um perfil de Ensino Médio que atenda aos anseios e às necessidades do jovem brasileiro. De acordo com a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 22 (seção I, capítulo 2), uma das finalidades da Educação Básica é fornecer meios para que o aluno possa progredir no trabalho e em estudos posteriores, sendo o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, o espaço que deve corresponder a essa demanda (BRASIL, 1996).

Observamos nos últimos anos, sobretudo a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, 2007a) elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), uma expansão significativa na criação de políticas públicas para dar conta a fim de reverter o quadro do alto índice de evasão e abandono, de distorção idade/ano, bem como do nível de insatisfação dos alunos nessa etapa de ensino. Também foram realizadas ampliações nos Institutos Federais, criação do ProEMI, criação e fortalecimento das escolas estaduais de cunho profissional no estado do Ceará, criação dos Centros de Educação em Tempo Integral no estado do Amazonas, criação e discussão da Base Nacional Curricular do Ensino Médio foram algumas das políticas públicas voltadas para o fortalecimento dessa fase tão importante na formação do jovem brasileiro.

O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, cujo objetivo é a melhoria da Educação Básica, discorre sobre uma série de ações e de políticas educacionais voltadas para pontos percebidos como prioritários no cenário educacional brasileiro. Em sua diretriz de número 7, prevê “ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular” (BRASIL, 2007b, s/p).

Vale destacar, ainda, que o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014b), aprovado em 2014, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira até 2024, em sua meta 3, propõe a universalização do Ensino Médio até 2020. “Assim, para que este atendimento seja efetivo, é ímpar garantir o acesso à educação de qualidade e atender às necessidades e expectativas dos jovens brasileiros” (BRASIL, 2013a, p. 03).

Diante das políticas com foco no Ensino Médio, este capítulo destina-se à apresentação de uma política para a fase final da Educação Básica, com enfoque em suas orientações curriculares. Descreve-se, portanto, um breve histórico acerca do Ensino Médio no Brasil, assim como os acontecimentos que levaram à criação e à implantação do Programa Ensino Médio Inovador, expondo suas diretrizes legais, a política de reestruturação curricular do Ensino Médio, além da descrição da escola estudada e sua atuação para a implementação da política.

É importante ressaltar que não é possível tratar do Ensino Médio atualmente sem considerar o que é proposto na recente Reforma do Ensino Médio, promulgada em março de 2017. Com a Reforma do Ensino Médio instituída, inicialmente, por meio de uma Medida Provisória, pelo atual Secretário de Educação Básica, há uma flexibilização da organização curricular na última etapa da Educação Básica. Após divergências e críticas a essa proposta realizada de forma abrupta, a sociedade brasileira aguarda a (re)elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para compreender de forma mais sistemática como será implantado o novo Ensino Médio a partir de 2018. As orientações da BNCC referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental já foram homologadas em 20 de dezembro de 2017, ficando a promessa de divulgação da Base do Ensino Médio para o primeiro semestre de 2018.

Nessa perspectiva, o ProEMI está associado às mudanças pretendidas pelo governo federal para o Ensino Médio. Resta saber que desdobramentos o Programa terá diante da nova organização pretendida para o nível de ensino a que se destina. Sabemos que haverá alterações em relação ao currículo e existe a proposta de um novo desenho para essa fase da Educação Básica, mas ainda não sabemos de que forma isso afetará a política em tela.

Diante desse contexto político-educacional, escolheu-se, nesta pesquisa, considerar a implementação do ProEMI entre o período de 2012 a 2016, dado o enfraquecimento e a descontinuidade da política em análise. Além desse fator, ao longo do trabalho, discutiremos que o processo de implementação do ProEMI no

estado do Amazonas também passou por desafios no que tange ao repasse de verbas, o que também dificultou a sua continuidade nas escolas do estado.

1.1 O Ensino Médio no Brasil

Como dissemos na abertura deste capítulo, o Ensino Médio é uma etapa que vem passando por constantes mudanças ao longo do tempo, buscando a compreensão do que seja o seu perfil, assim como a melhor maneira de atender às diversas demandas sociais e mercadológicas às quais essa etapa se direciona.

De acordo com Piletti (2002), esse nível de ensino somente se organizou formalmente em 1931, porém, ainda, sem contornos claros quanto aos seus objetivos. Assim, já nessa época, esse nível de ensino operava como um preparatório para o acesso à universidade, atendendo, dessa forma, à demanda das classes privilegiadas, ou seja, daqueles jovens que não necessitavam de entrar rapidamente no mercado de trabalho, visto que provinham de famílias que podiam mantê-los por mais tempo na preparação acadêmica.

O autor ainda nos informa que, mais do que qualquer outra etapa, o Ensino Médio foi o que passou por mais reformulações ao longo da história, caracterizando o reformismo inconsequente da educação. Nos dias atuais, observamos que, por ainda não ter se solidificado quanto aos seus objetivos, a fase final da Educação Básica permanece sofrendo reformas, antes mesmo de haver tempo para que as políticas iniciadas se solidifiquem nos sistemas de ensino.

Segundo o histórico traçado por Dalri e Meneghel (2009), em 1942, instituiu-se a "Lei Orgânica do Ensino Secundário", na qual se reorganiza o curso ginasial, que passa a ter quatro anos de duração, e o colegial, que se divide em clássico e científico, com três séries cada. Contudo, conforme nos falam as autoras em consonância a Felipe (2000), tais reformas permaneciam privilegiando a preparação para a universidade, bem como possuindo como alunado aqueles com condições econômicas superiores.

Em 1953, com a Lei nº 1.821/1953, há a equiparação entre os cursos técnicos de nível médio aos acadêmicos, uma vez que, aqueles, até então, não possibilitavam acesso ao Ensino Superior (FELIPPE, 2000, p. 85).

Tal equiparação, ou o chamado regime de equivalência, ocorre em um cenário educacional excludente, onde os que estavam inseridos nos cursos profissionalizantes não tinham garantias de dar continuidade aos estudos. A referida

lei representa avanços, pois permitiu aos egressos tanto do ensino acadêmico, quanto do profissionalizante a chance de disputar vagas no ensino superior. Campelo e Lima Filho (apud GOMES et al., 2017, p. 177) reforça que

apenas na década de 1950 é que se passou a permitir a equivalência entre os estudos acadêmicos e profissionalizantes. Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961) fica estabelecida a completa equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário para efeitos de ingresso nos cursos superiores. As lutas políticas em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estão na origem das Leis de Equivalência que progressivamente equiparam os estudos acadêmicos aos profissionais em termos de prosseguimento de estudos no nível superior.

A ideia de equivalência proposta pela legislação para fins de ingresso nos cursos superiores não representavam equidade na demanda. Isto por que os percursos formativos eram distintos quanto aos objetivos dos cursos, dando melhores condições de ingresso aos que optavam pelo ensino acadêmico.

No período da ditadura há um retrocesso neste cenário. A educação e, sobretudo, os ciclos finais desse processo passam, de acordo com a pesquisa de Dalri e Meneghel (2009), a ter o enfoque direcionado para a formação compulsória de mão de obra para o mercado de trabalho, legalizado pela Lei nº 5.692/1971. Sobre isso Freitag (apud GOMES et al., 2017, p. 178) reitera que o objetivo era “[...] conter o enorme afluxo às universidades [...] retendo o aluno antes de chegar à universidade e encaminhando-o logo para o mercado de trabalho”. Neste sentido, é explícita a intencionalidade da lei que privilegiava os interesses econômicos, garantido a preparação de mão-de-obra em massa, em detrimento aos direitos educacionais dos estudantes.

A Lei nº 7.044/1982 revogou os dispositivos da Lei nº 5.692/1971 que tratavam da formação profissional compulsória no ensino de 2º grau, deixando à critério dos estabelecimentos de ensino oferecer profissionalização nesta etapa.

No que se refere ao ensino do 2º grau, as leis que regulamentaram a educação na segunda metade do século XX representaram progressos, pois ampliava a possibilidade de acesso às universidades. Contudo, o enfoque à formação para o mercado de trabalho permeou, de forma objetiva, os dispositivos legais destas e das outras leis educacionais subsequentes.

O fim da ditadura militar no Brasil marcou historicamente o início de um processo de redemocratização nas políticas sociais e nas legislações que as regulamentavam. Este processo teve sua culminância com a promulgação da Constituição Federal em 1988. Diante disto, foi iminente a reforma educacional que se concretizou com a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso em 1996. Sobre a LDBEN nº 9394/1996, Gomes et al. (2017, p. 179) ressalta que

a formulação dessa lei se deu num período em que o Brasil, reeditando a conduta dependente que caracterizou seu desenvolvimento ao longo de todo o século XX, mais uma vez buscava “modernizar” sua economia, alinhando-a ao receituário neoliberal assumido pelo capitalismo em seu processo de globalização. A atual LDB nada ficou a dever às determinações do capital internacional e às exigências das classes dominantes nacionais no que diz respeito ao papel que a escola deveria exercer para facilitar a entrada do país nesta nova ordem global.

A análise do autor quanto ao contexto econômico e social da elaboração da LDBEN nº 9394/1996 facilita o entendimento quanto à nova ordem de compreensão e direcionamento das políticas educacionais, ou seja, há uma relação intrínseca entre economia e educação. Especificamente, no que se refere ao ensino de 2º grau, que pela nova lei passou a denominar-se ensino médio, as mudanças foram conceituais e estruturais.

Nesta direção, os objetivos do ensino médio conforme a LDBEN nº 9394/1996, que são: a formação plena para o exercício da cidadania, preparação para o trabalho e dar condições para o prosseguimento dos estudos, redimensionam os conceitos sobre esta etapa de ensino, bem como suas novas estruturas.

No nível conceitual, o Documento Base da Educação Profissional de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (BRASIL, 2007c) que traz em seu texto o que se propõe como finalidade de ensino:

a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (BRASIL, 2007c, p. 6).

Considerando o que já foi dito sobre a formação profissional no ensino médio, a direção dada pela nova legislação não muda o conceito de preparação para o trabalho, estando atrelado sempre à organização da economia mundial, garantindo a formação rápida de profissionais para suprir a demanda de mercado.

No nível estrutural da reformulação, a emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), torna obrigatória o atendimento educacional até os 17 anos e a universalização do ensino médio até o ano de 2016. Para subsidiar este atendimento, os alunos passam a ser assistidos pelos programas suplementares do MEC: livro didático, transporte, saúde e alimentação escolar.

A partir de então, com recursos direcionados e garantidos os dispositivos de ampliação de atendimento e permanência do aluno no ensino médio, teoricamente há, uma questão entra em pauta: o que deve ser ensinado nessa fase educacional? Que tipo de aluno se quer formar? É a partir de então, da reformulação da LDBEN de 1996, que se iniciam políticas a fim de conciliar a formação propedêutica e a profissional, indo ao encontro de um Ensino Médio que se proponha à educação integral do cidadão.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ambos de 1998, reforçam, em seu texto, a ênfase na educação para a vida. Tanto as DCNEM, quanto os PCN são documentos orientadores elaborados pelo MEC para nortear a construção do currículo, com o objetivo de assegurar a formação básica comum.

A partir dos objetivos propostos no Documento Base da Educação Profissional do Ensino Médio (BRASIL, 2007c), os quais foram parcialmente reformulados com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, percebe-se que o Ensino Médio passa a se preocupar com uma dupla função: a formação específica e a profissional. Tentando não privilegiar uma faceta em detrimento da outra e evitar a dualidade crítica sofrida pelo movimento curricular dessa etapa de ensino, o governo federal propõe uma série de documentos oficiais visando discutir as práticas curriculares do Ensino Médio no Brasil.

Estudiosos no assunto, entretanto, entendem essas propostas como uma roupagem moderna para reproduzir uma educação de cunho neoliberal (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004). Nos textos desses documentos, apresenta-se, segundo os autores, uma disparidade entre o real, observado nas redes de ensino ainda extremamente precárias, e o formal, idealizado sobre o que os alunos deveriam saber.

De acordo com Moehlecke (2012), após as duras críticas recebidas, a necessidade de um debate coletivo acerca da identidade dessa fase de ensino e, sobretudo, após a mudança governamental, como resultado do Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, em 2006, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram publicadas e, posteriormente, em 2009, com a participação de um conjunto de especialistas, foram revisadas e atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB) como um todo, incluindo o Ensino Médio.

Para Moehlecke (2012), as mudanças mais significativas nessa revisão das DCNGEB são a aprovação da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), reforçando a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional; a instituição da Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007d), garantindo um financiamento específico a esse nível de ensino por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), além da Emenda Constitucional nº 59/2009, assegurando a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2009a). Cada uma destas políticas têm efeitos importantes para o ensino médio.

Em relação à Lei nº 11.494/2007, é importante enfatizar que esta foi proposta como aprimoramento do FUNDEF, adequando o financiamento às especificidades de cada etapa da educação básica.

É válido ressaltar ainda que, as novas diretrizes para o ensino médio possibilitam a flexibilidade do currículo, permitindo que este se torne mais atrativo para o aluno, o que pode evitar a repetência e evasão nesta etapa (MOEHLECKE, 2012).

Nesse movimento de reflexão e construção da identidade do Ensino Médio no Brasil, em meio a um momento político de expansão das políticas educacionais, é que, em 2009, é implantado o Programa Ensino Médio Inovador. Na próxima seção desta pesquisa, procederemos ao estudo da referida política pública.

1.2 As proposições do Programa Ensino Médio Inovador

Antes de tratarmos especificamente do texto da política do ProEMI, faz-se necessário determo-nos ao contexto anterior à sua criação. Em 2007, o governo federal, por meio do MEC, lançou o PDE com ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação do país (SAVIANI, 2007).

Destaca-se neste contexto, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que é baseado no movimento civil - homônimo - em prol da qualidade da educação, traz 28 diretrizes formuladas tendo como suporte as avaliações externas nacionais e estaduais. Nele, destacamos a sétima estratégia, na qual se vislumbra a permanência do aluno da escola.

De acordo com Saviani (2007), em artigo que analisa o PDE, a proposta do governo da época agradou à opinião pública, dado o protagonismo no enfrentamento do tema qualidade da educação com ações que não haviam sido problematizadas em documentos anteriores. Nesse sentido, permanência na escola e formação cidadã emancipatória são elementos que compõem o arcabouço do que a escola de qualidade deve oferecer.

É a partir da iniciativa governamental em busca de um modelo de qualidade da educação que tais políticas foram criadas. Dentre os critérios para se determinar qualidade, estão o abandono e a evasão, questões recorrentes no Ensino Médio brasileiro ao longo de sucessivos anos. Desse modo, em 2009, como tentativa de atender melhor às expectativas do aluno do Ensino Médio, o Ministério da Educação implantou o Programa Ensino Médio Inovador.

Como fora mencionado, o Programa foi instituído por meio da Portaria nº 971/2009, com o objetivo maior de “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional” (BRASIL, 2009b, s/p). A permanência do jovem na etapa final da Educação Básica e a formação integral desse estudante tornam-se o mote da política em análise.

O ProEMI, portanto, a partir de um mecanismo de adesão dos estados, oferece apoio técnico e financeiro para as escolas de Ensino Médio. De acordo com o artigo 2º da portaria que o instituiu,

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

Destaca-se, ainda, nesta portaria, a vinculação do ProEMI ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007), ou seja, com a busca pela

qualidade da educação com ênfase no Ensino Médio. Isso consta nos parágrafos 1º (“expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio”) e 4º (“incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;”) do referido documento, bem como em seu artigo 4º: “poderão apresentar propostas os Estados que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007” (BRASIL, 2009b, s/p).

É mister ressaltar que o Programa tem passado por uma série de reformulações em sua proposta, o que ocasionou, até a presente data, alterações no texto que o norteia. Dessa forma, há quatro versões de seu documento orientador (BRASIL, 2009c; 2011; 2013a; 2014a) que apresentam algumas alterações quanto à sua implementação e monitoramento. Nesta pesquisa, citamos os quatro documentos, a fim de ressaltarmos como o Programa foi desenvolvido ao longo dos anos, bem como para analisarmos as mudanças decorrentes de sua implementação.

Na primeira versão do documento orientador, divulgado no mesmo ano da portaria que institui o ProEMI (BRASIL, 2009c), o MEC, de início, delimita uma de suas principais características: a flexibilidade

Este Documento Orientador pretende informar às Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal sobre a formulação de propostas compatíveis com as diretrizes do Programa Ensino Médio Inovador, permitindo que as instituições proponentes possam sistematizar seus projetos de forma coerente com os pressupostos e finalidades previstas pelo Ministério da Educação, em consonância com os interesses dos entes federados partícipes, reconhecendo as especificidades regionais e a diversidade de ideias já operacionalizadas pelas redes de ensino (BRASIL, 2009c, p. 3).

Ainda quanto aos objetivos maiores do Programa, define-se, no referido documento, que o ProEMI se propõe a discutir o currículo escolar com a participação dos sujeitos envolvidos. Para isso, fornece um auxílio financeiro para que as escolas possam aprimorar suas propostas curriculares para a fase de ensino em destaque, a fim de tornar seus currículos mais dinâmicos.

Conforme discutido na seção anterior deste trabalho, a etapa final da Educação Básica apenas se constituiu como tal com a promulgação da LDBEN de 1996. Diante disso, pode-se afirmar que essa fase do ensino ficou fortemente dividida em ensino para ter acesso à universidade, destinado a uma classe mais abastada, e no curso técnico, voltado para os jovens que precisavam aprender uma profissão, o qual, por

muito tempo, não correspondia à formação média. A partir dessa dicotomia que se estende aos dias atuais em nosso país, o documento norteador do ProEMI aponta uma das suas pretensões a fim de minimizar essa questão histórica:

[...] busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental (BRASIL, 2009c, p. 4).

Percebe-se que as orientações do ProEMI estão voltadas para uma reflexão acerca da formação integral do estudante, considerando as múltiplas necessidades que um indivíduo possui em sua vida social. Isso, por sua vez, acarreta uma responsabilização dos órgãos públicos educacionais e dos sujeitos escolares mais próximos do fazer acontecer de uma instituição de ensino, tendo em vista o que o jovem precisa aprender, considerando, sobretudo, as lacunas históricas deixadas nessa fase de ensino.

No que se refere à condição do jovem entre 15 a 17 anos no Brasil, a primeira versão do documento norteador do ProEMI apresenta dados de pesquisas do ano de 2007 que justificam as medidas propostas, demonstrando que era urgente se pensar em maneiras de emancipar o jovem brasileiro tanto por motivos sociais como por questões econômicas.

Em 2007, estudos do IPEA apontavam que 608 mil adolescentes até 17 anos estavam matriculados no Ensino Fundamental na modalidade de EJA;

Em 2007, dos 9.464.792 jovens de 15 a 17 anos (PNAD 2007), 1.584.365 não estudavam e 2.895.870 trabalhavam; e

A PNAD 2007 registra que 24% dos adolescentes de 15 a 17 anos com renda familiar per capita menor que $\frac{1}{4}$ do salário mínimo não estão estudando e 4% dos adolescentes com renda familiar maior do que cinco salários mínimos (BRASIL, 2009c, p. 6).

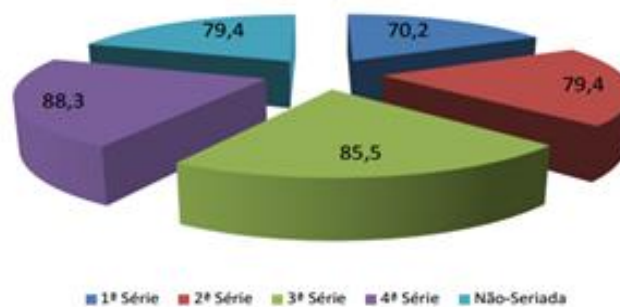
Isleb (2016), ao contrastar os documentos oficiais do ProEMI, discute que, no que se refere à proposta maior do programa de promover a discussão de alternativas para um currículo diferenciado no Ensino Médio, há, entre os documentos de 2009, 2011 e 2013, uma diferença que merece destaque:

O Projeto de Reestruturação Curricular (versão-2011) e o Projeto de Redesenho Curricular (versão 2013) ganham a centralidade no processo de indução das mudanças curriculares. Os indicativos que estavam voltados à (re)elaboração do PPP (em 2009) passaram (com algumas reformulações) a ser indicativos para a reestruturação e para o redesenho curricular, nas versões seguintes. (Brasil, MEC/SEB, 2011, 2013).

Outro elemento de destaque nos Documentos Orientadores - 2011 e 2013 é organização curricular baseada em macrocampos⁴, articulada aos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia. As ações pensadas a partir dos macrocampos⁵ podem apresentar diferentes formatos, dentre eles: oficinas, clubes de interesse, ações interdisciplinares, grupos de pesquisas, disciplinas optativas, seminários integrados, trabalhos de campos, etc. (Brasil, MEC/SEB, 2011 e 2013) (ISLEB, 2016, p. 07).

O documento norteador de 2013 articula o ProEMI ao novo Plano Nacional da Educação, mais especificamente à sua meta 3, na qual se “propõe a universalização do Ensino Médio até 2020 (15 a 17 anos), com taxa líquida de 85% de atendimento para essa faixa etária” (BRASIL, 2013a). Afirma, ainda, que o acesso à educação de qualidade é prioritário. O documento discute, a partir de dados recentes, que, embora a taxa de matrículas de jovens entre 15 e 17 anos no Ensino Médio seja satisfatória, os índices de abandono, evasão e distorção idade/série são preocupantes, tal como demonstram as figuras a seguir, reproduzidas do documento em análise.

Gráfico 1–Taxade Aprovação por série - Brasil – 2011



Fonte: Brasil, 2013a, p. 6.

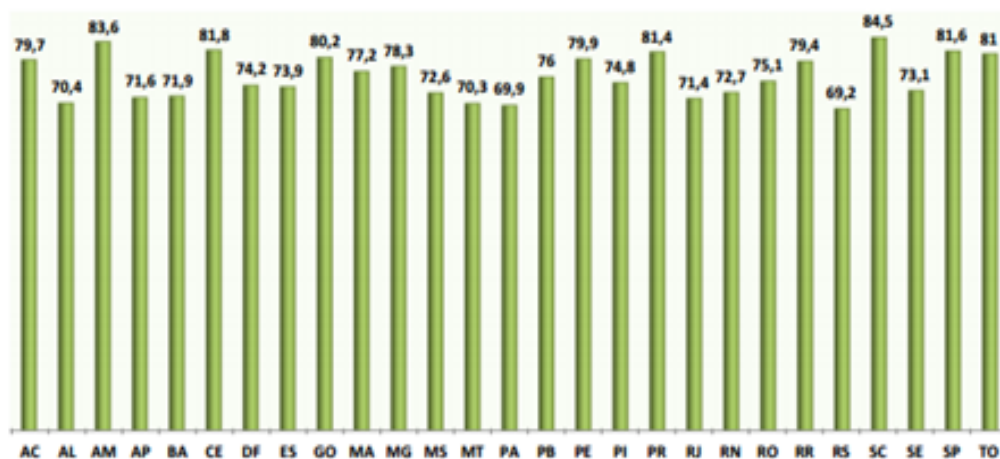
Os gráficos foram elaborados a partir de informações coletadas pelo Censo 2011 do INEP/MEC e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada entre 2009 e 2011, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e apresentados no Documento Norteador do ProEMI (2013a). Esses dados são

utilizados para demonstrar a necessidade de políticas que pensem a permanência do jovem no Ensino Médio, valorizando o interesse do aluno.

No gráfico 1, podemos perceber que o primeiro ano do Ensino Médio ainda tem se mostrado um desafio para o jovem que pretende concluir a Educação Básica, bem como para os profissionais da educação. Em todo o Brasil, em 2011, 70,2% dos jovens conseguem dar continuidade a essa etapa de ensino devido à aprovação. Nos demais anos, embora essa taxa seja um pouco menor, ainda não é satisfatória, segundo destaca o documento em análise.

O gráfico 2, a seguir, apresenta as taxas de aprovação no Ensino Médio nos estados brasileiros.

Gráfico 2– Taxade Aprovação no Ensino Médio por Unidade da Federação-2011

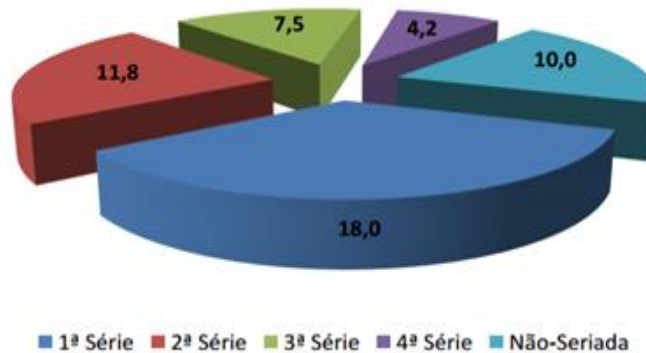


Fonte: Brasil, 2013a, p. 6.

Destaca-se, no gráfico 2, o fato de, em 2011, nenhuma federação ter conseguido, ao menos, a taxa de 90% de aprovação nessa etapa de ensino. Tal dado, conquanto possa parecer pouco expressivo para os mais otimistas, revela a questão crônica da distorção idade/série. Santa Catarina é o estado com maior taxa de aprovação (84,5%) e o Rio Grande do Sul, com a menor porcentagem (69,2%).

Os gráficos 3 e 4, que se seguem, apresentam as taxas de reprovação, por série, no Brasil, e a taxa de reprovação média do Ensino Médio por unidade da federação, respectivamente. São informações que comprovam a necessidade de um olhar mais apurado para essa etapa de ensino, sobretudo para o 1º ano desse ciclo, visto que os dados de reprovação são mais significativos nessa fase.

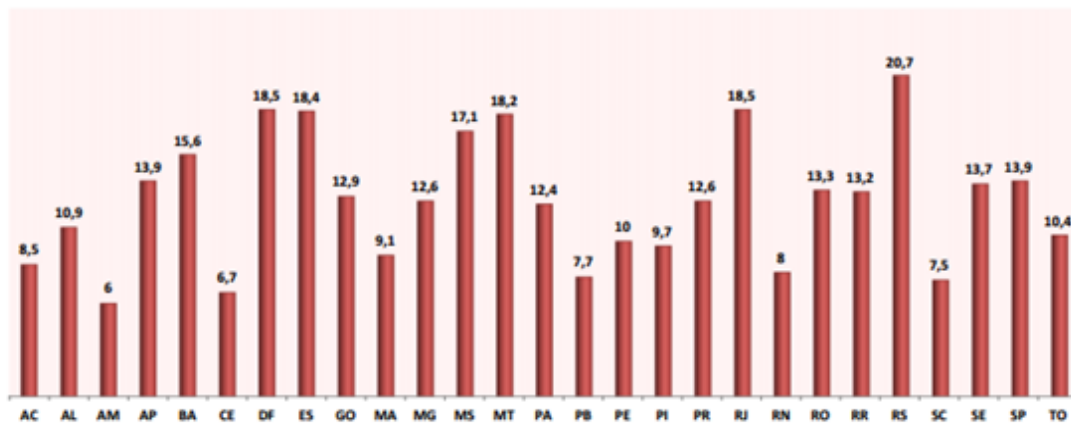
Gráfico 3– Taxa de Reprovação por série – Brasil – 2011



Fonte: Brasil, 2013a, p. 7.

Podemos perceber, por meio do gráfico 4, que estados como Espírito Santo, Mato Grosso, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e o Distrito Federal apresentam taxa de reprovação superior a 18%. O estado do Amazonas, por sua vez, no ano de 2011, apresentou a menor taxa de reprovação dentre os estados da federação (6%).

Gráfico 4 – Taxade Reprovação no Ensino Médio por Unidade da Federação – 2011



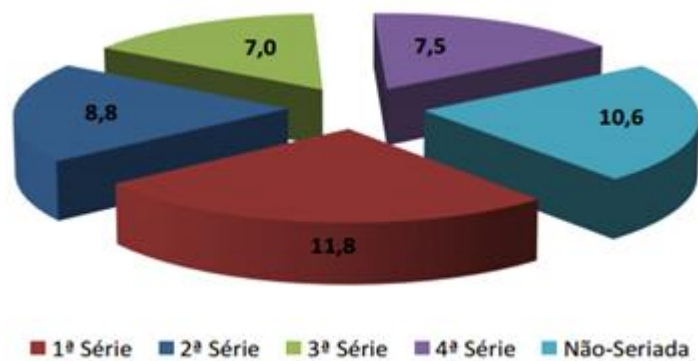
Fonte: Brasil, 2013a, p. 7.

Os gráficos 5 e 6 apresentam informações acerca dos indicadores de movimento escolar que nos revelam a situação do abandono escolar no Ensino Médio brasileiro. Entende-se por abandono escolar quando o aluno deixa de frequentar a unidade de ensino antes do término do período de ensino em curso. De acordo com Soares et al. (2015), há diferentes fatores (externos e internos) que influenciam o abandono no Ensino Médio. Considerando os fatores internos como os de responsabilidade direta da escola, “a diferença de linguagem dos atores escolares,

atitudes dos professores, características da direção, o programa pedagógico da escola” (SOARES et al., 2015, p. 760) são as causas mais recorrentes de abandono nas escolas públicas brasileiras, o que ratifica a necessidade de investigar como a escola pode ser um ambiente que atenda melhor às expectativas do jovem brasileiro.

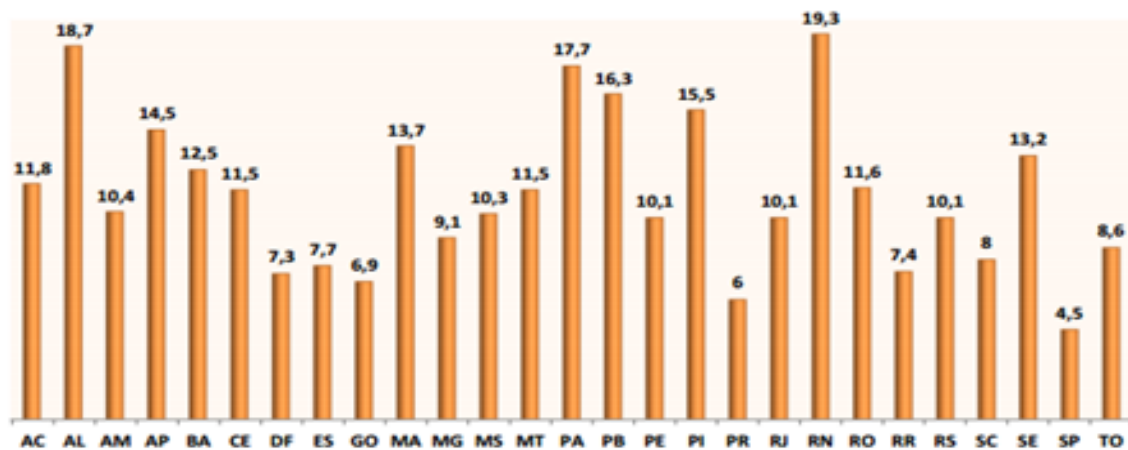
Nos gráficos 5 e 6, a seguir, percebemos, portanto, que, para além das taxas de reprovação, há de se considerar que, em média, 10% dos estudantes deixaram a escola e não concluíram o Ensino Médio na idade adequada, de acordo com os dados de 2011, reproduzido do Documento Norteador do ProEMI.

Gráfico 5 – Taxade Abandono por série – Brasil – 2011



Fonte: Brasil, 2013a, p. 8.

Gráfico 6 - Taxa de Abandono no Ensino Médio por Unidade da Federação – 2011



Fonte: Brasil, 2013a, p. 8.

Pode-se perceber, no gráfico 6, que há estados em que a taxa de abandono escolar chega a quase 20%, como é o caso da Paraíba, do Rio Grande do Norte e do Alagoas. O estado do Amazonas está próximo da taxa média brasileira com 10,4%.

Outro fator que deve ser acrescido aos dados de abandono escolar é em relação à rede que recebe mais matrículas de alunos nessa etapa de ensino. De acordo com o documento norteador do ProEMI (2013a) “A rede estadual continua a ser a maior responsável pela oferta de Ensino Médio e responde por 86% das matrículas, enquanto que a rede privada atende 12% e as redes federal e municipal atendem pouco mais de 1% cada” (BRASIL, 2013, p. 9).

Diante do exposto e com base na realidade do jovem no Brasil, escolheu-se, nessa política pública, o enfoque na reorganização curricular, acreditando-se que, por meio da interdisciplinaridade e da articulação de saberes, competências e valores, o aluno possua mais interesse por essa fase de ensino, querendo estar na escola e, conseqüentemente, modificando sua condição social.

Para que esses objetivos maiores do ProEMI fossem alcançados, o MEC apresenta, no documento orientador do programa, o seu entendimento sobre o que se espera de um currículo para o Ensino Médio e delimita como essa proposta deve ser organizada, envolvendo todos os sujeitos escolares. De acordo com o primeiro documento norteador do programa, que define as orientações da política,

O currículo é o elemento orientador da organização do trabalho escolar, pressupondo desde o planejamento da gestão da escola até o momento destinado à coordenação dos docentes, coerente com uma proposta educativa que deve ter as condições adequadas à sua concretização, tendo-se clareza sobre a função social da escola, percebendo-se as dinâmicas da sociedade (BRASIL, 2009c, p. 8).

Para Isleb (2016), a reorganização curricular proposta na política em estudo pretende levar em conta, nas diferentes versões do documento orientador do ProEMI, os interesses da comunidade escolar. Contudo, nas palavras da autora, “a versão de 2013 destaca a importância de considerar prioritariamente as necessidades, os interesses e as diversas culturas dos jovens, dos adolescentes e/ou adultos (BRASIL, MEC/SEB, 2013)” (ISLEB, 2016, p. 12).

No item destinado às proposições curriculares, o documento ressalta que, para a concretização do ProEMI, devem ser consideradas as diretrizes curriculares nacionais e estaduais. Enfatiza-se a necessidade de uma construção coletiva, integradora e participativa, para que o currículo seja representativo de uma comunidade específica. Desse modo, o ProEMI indica, em seu documento norteador, quais as condições básicas orientadoras dos projetos escolares:

- a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa;
- b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas;
- c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento;
- d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno;
- e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios;
- f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas;
- g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; e
- h) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM (BRASIL, 2009c, p. 11).

Quanto a organização dos tempos e espaços e demais orientações contidas no documento orientador, estas serão integradas de forma gradativa na perspectiva da educação integral. Neste sentido, o princípio do PDE, ao formular esta política é a de promover qualidade educacional, prevendo a qualificação dos currículos escolares.

Camargo (2015), em seus estudos, esclarece-nos, que atualmente, para a execução do ProEMI, nas escolas, é necessário o desenvolvimento de um Plano de Redesenho Curricular, cuja validade é de dois anos. Antes da elaboração do PRC, a escola precisa preencher o seu diagnóstico, a fim de apontar as necessidades específicas de cada instituição de ensino. Esse diagnóstico é considerado quando da elaboração do PRC. Para a realização desse plano, é necessário, ainda, que o gestor mobilize e articule os envolvidos nesse processo, para que ele seja, de fato, uma representação dos anseios daquela comunidade escolar, podendo, com isso, alcançar os objetivos do Programa.

Após essa mobilização para a elaboração do PRC, ele deve ser enviado pelo sistema PDDE Interativo⁴, sistema que organiza as verbas escolares oriundas de programas e políticas vinculados ao Programa Dinheiro Direto na Escola. Em seguida

⁴ Segundo o site do Ministério da Educação, o PDDE Interativo é a ferramenta de planejamento de gestão escolar disponível para todas as escolas públicas.

ao seu envio, ele é analisado por uma equipe da Secretaria Estadual de Educação destinada à gestão do ProEMI no estado e, posteriormente, por agentes do MEC. É somente após a aprovação do PRC que a verba destinada à reestruturação curricular é enviada à unidade escolar com base no número de alunos matriculados no Ensino Médio, estipulado pelo censo escolar do ano anterior (BRASIL, 2013a).

O PRC é elaborado de forma a contemplar macrocampos obrigatórios e opcionais. Os macrocampos orientam o conteúdo curricular, mas são flexíveis quanto aos formatos e estratégias sobre o que deve ser ensinado, considerando a demanda de cada comunidade escolar. Conforme o documento norteador do Programa,

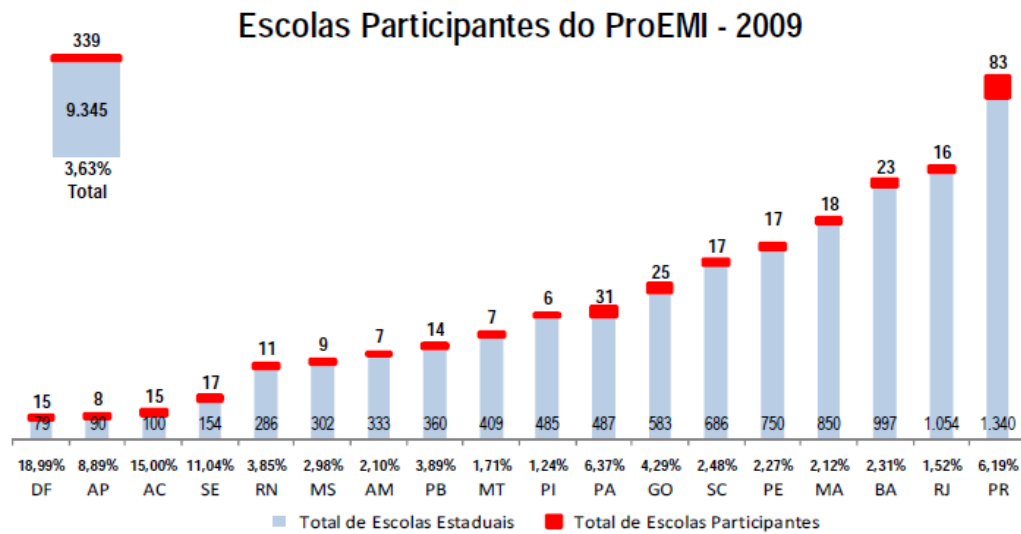
o conjunto de ações que compõem o PRC de cada escola deverá contemplar, no mínimo, os macrocampos obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa. As ações nos demais macrocampos serão propostas conforme necessidades e interesses da equipe pedagógica, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2013a, p. 13).

A fim de realizarmos uma análise mais pormenorizada da política em estudo, após a compreensão das diretrizes da política em âmbito nacional, acreditamos ser necessário apresentar uma análise feita por Isleb (2014) que desenvolveu, em sua dissertação de mestrado, estudo que traça a relação do ProEMI com o fluxo escolar.

Isleb (2014), em trabalho que analisa a adesão e o monitoramento do ProEMI, tece inúmeras considerações acerca do contexto de criação da política. Segundo a autora, a discussão nacional sobre o Ensino Médio Integrado, sua necessidade de reestruturação e expansão, bem como os dados do IDEB de 2007 são fatores que subsidiaram a formulação do ProEMI, visto os traços que a política possui em consonância com os fatores citados. Diante do exposto, justifica-se a escolha por dois pontos predominantes no Programa: a ampliação do tempo na escola e a modificação das práticas curriculares.

Ainda segundo a autora, no ano de sua criação e implantação,¹⁷ estados aderiram ao Programa, totalizando 354 unidades, o que não ocorreu de forma linear entre os estados. No estado do Paraná, por exemplo, 83 escolas aderiram ao Programa, enquanto, no Amazonas, apenas sete. Vejamos, a título de compreensão, o primeiro momento de sua implantação, de acordo com o gráfico 7, reproduzido do trabalho de Isleb (2014):

Gráfico 7 - Adesão ao ProEMI – 2009



Fonte: Isleb, 2014, p. 102.

Para a autora, devido ao caráter experimental do Programa, houve uma implantação tímida. Nesse primeiro ano, apenas 3,63% das escolas estaduais brasileiras aderiram ao Programa.

Em seu estudo, a pesquisadora apresenta dados relevantes acerca da sua eficácia, analisando comparativamente os dados de abandono e reprovação de escolas estaduais que fizeram a adesão e de escolas que não o fizeram. Com isso, percebeu uma queda mais acentuada nas taxas de abandono e reprovação das escolas que aderiram ao Programa. Contudo, Isleb (2014) faz a seguinte afirmação:

Mesmo que os resultados de abandono e de reprovação escolar tenham sido melhores nas escolas com o ProEMI, não é possível afirmar que a queda destes índices tenha sido exclusivamente decorrente e/ou não da implantação deste Programa. (ISLEB, 2014, p. 8).

Isleb (2014) trata, ainda, de uma questão muito cara a esta pesquisa. Para a autora, embora o programa tenha apontado indícios de um bom resultado em sua implementação, a data que marca a adesão do Programa, em muitas unidades escolares, não pode ser considerada como o momento no qual o projeto começa a ser desenvolvido de fato, pelo fato de ter havido atraso no repasse dos recursos e/ou por haver ações desfragmentadas e não simultâneas em torno do foco do Programa, que é a reorganização curricular. Nas palavras da autora: "as mudanças curriculares podem ter sido secundarizadas em virtude da prioridade pelos recursos financeiros"

(ISLEB, 2014, p. 14). Tais aspectos são tratados neste trabalho, quando apresentamos os desafios encontrados no estado do Amazonas quanto à implementação do ProEMI.

De forma geral, apresentaram-se, nesta seção, a estrutura e os objetivos básicos do Programa Ensino Médio Inovador quando de sua criação até os dias atuais. A fim de compreendermos como essa política pública foi implementada no estado do Amazonas, a próxima seção é destinada à descrição do Programa no estado, considerando as suas especificidades.

1.3 O processo de implantação do ProEMI no Estado do Amazonas

Conforme verificado nas seções anteriores, em outubro de 2009, o MEC, a partir da Portaria nº 971/2009, criou o ProEMI com o objetivo central de apoiar ações inovadoras dos Estados e Distrito Federal (BRASIL, 2009b). Com o Programa, buscava-se o redesenho curricular do Ensino Médio, visando à melhoria da qualidade da educação nesse nível de ensino, por entender que somente a partir de uma proposta curricular mais dinâmica e plural era possível fazer com que os alunos do Ensino Médio ficassem estimulados a permanecer na escola.

Os estados deveriam aderir à proposta do ProEMI. Para tal, conforme o art. 3º da portaria supracitada,

o Programa Ensino Médio Inovador prestará apoio técnico e financeiro a ações de desenvolvimento e estruturação do Ensino Médio mediante análise, seleção e aprovação de propostas na forma de plano de trabalho, e posterior celebração de convênio, execução direta ou descentralização de recursos, na forma da legislação aplicável (BRASIL, 2009, s/p).

Além disso, o artigo 4º, da mesma portaria, conforme fora mencionado, salienta que somente os estados que aderiram formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação poderiam apresentar suas propostas para o ProEMI. Segundo Alcântara (2015, p. 25),

a adesão ao Programa, está condicionada a um movimento de cooperação entre os entes federados (BRASIL, 2013). Nesse acordo, cabe ao Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e respectivas escolas. Em contrapartida, as Secretarias de Educação Estaduais e Distrital deverão desenvolver as ações voltadas à organização e à implementação da Política em tela. Sendo que o apoio técnico-financeiro será destinado bienalmente às

escolas de Ensino Médio estaduais e distrital que deverão elaborar o redesenho curricular proposto.

Como o Estado do Amazonas se encaixava nessas exigências, no ano de 2009, aderiu ao ProEMI com sete escolas da rede participando do chamado Projeto Piloto de Referência, uma espécie de programa experimental, nos anos de 2010 e 2011.

De acordo com Alcântara (2015), a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC/AM), em 2009, selecionou 15 escolas para aderir ao Programa, porém apenas sete tiveram seu PRC aprovado pelo MEC para fazerem parte do Projeto Piloto de Referência. As escolas pioneiras da política no estado do Amazonas estão localizadas nos municípios de Benjamin Constant, Carauari, Eirunepé, Tefé, Coari, Humaitá e Manicoré.

A partir de 2012, o número de escolas do Estado do Amazonas que aderiram ao ProEMI foi ampliado, conforme figura 8, a seguir, obtida a partir da solicitação de informações feitas por este pesquisador junto ao Comitê Gestor do Programa Ensino Médio Inovador da SEDUC/AM:

Quadro 1 - Número de escolas do Estado do Amazonas participantes do ProEMI entre 2009 e 2015

ANO	Escolas indicadas			Escolas aprovadas			Situação
	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	
2009	02	08	10	-	07	07	1ª etapa do ProEMI como programa experimental.
2010	-	-	-	-	07	07 (*)	1ª etapa do ProEMI como programa experimental. (*) Por ser um programa experimental continuaram as mesmas escolas aprovadas em 2009.
2011	10	25	35	10	25	35	2ª etapa do ProEMI > o MEC autorizou o acréscimo de 10% do número de escolas estaduais das redes de ensino.
2012	15	33	48	14	27	41	3ª etapa do ProEMI > o MEC autorizou o acréscimo de 10% do número de escolas estaduais das redes de ensino.
2013	44	56	100	05	-	05	4ª etapa do ProEMI > o MEC autorizou a inclusão de todas as escolas estaduais da rede de ensino. Ficou a critério das secretarias a indicação da quantidade de escolas.
2014	44	56	100	27	28	55	5ª etapa do ProEMI > o MEC autorizou a inclusão de todas as escolas estaduais da rede de ensino. Ficou a critério das secretarias a indicação da quantidade de escolas.

Fonte: Andrade, 2015, p. 41.

É importante destacar como se dava a adesão ao ProEMI até 2014. Em primeira instância, as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal que aderiram ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de 24 de abril de 2007, podiam indicar as escolas para participarem do Projeto Piloto de Referência. As escolas indicadas pelas secretarias de educação tinham um prazo para prepararem o PRC no qual se deveria atentar para uma nova maneira de lidar com a relação entre as disciplinas e a organização escolar, ou seja:

[...] a concepção que se propõe é de um currículo que incorpore as contribuições já oferecidas pelas disciplinas escolares, mas que se estabeleça uma relação entre partes e totalidades, de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações históricas e dialéticas que constituem uma totalidade concreta. Para tanto, a interdisciplinaridade é o método capaz de promover a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, representados por diversos campos da ciência e traduzidos em disciplinas no currículo escolar (ALCÂNTARA, 2015, p. 29).

Vale destacar, ainda, que a reestruturação curricular proposta pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) para as escolas previa a ampliação do tempo escolar. Consoante Andrade (2015, p.32),

o ProEMI apoia e fortalece o desenvolvimento de propostas curriculares consideradas inovadoras, ampliando o tempo dos estudantes na escola, visando à inserção de atividades que contribuam para tornar o currículo mais dinâmico, procurando atender às expectativas do ensino médio, e também às demandas da sociedade contemporânea.

Como já fora anteriormente explicitado, a primeira fase/etapa do ProEMI ocorreu entre 2009 e 2010. Em 2011, houve uma nova seleção de escolas seguindo os mesmos critérios da primeira etapa, respaldados pelos documentos preparados pelo MEC. Em 2012, houve nova adesão nos mesmos moldes anteriores.

É importante salientar que, a cada nova adesão, a sugestão do SEB/MEC era de que esta fosse de um número equivalente a mais 10% do número de escolas já participantes. Como se pode verificar pelos dados apresentados na figura 8, no Estado do Amazonas, da primeira para a segunda etapa, o número foi bem maior do que o estabelecido e, nos anos seguintes, ficou dentro desse padrão. A partir de 2015, todas as escolas poderiam participar do Programa.

Conforme destacado, existia a preocupação dos propositores da política de que os estados que aderissem ao ProEMI contassem com escolas com infraestrutura que permitissem aos alunos permanecerem mais tempo no ambiente escolar, ou mesmo em outro espaço físico parceiro da escola. Além disso, a política deveria ser implementada aos poucos para dar estrutura financeira, pedagógica e estrutural às escolas que participassem do Programa.

Ao relatar o momento de ampliação do Programa no Estado do Amazonas, Alcântara (2015, p. 33) esclarece:

Em relação ao critério de indicação das escolas por parte das Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, o Documento Orientador do Programa, no item 8.4, alerta que deverão ser considerados não só a adequação de sua estrutura física e quadro técnico-docente, de forma a permitir a ampliação das horas de estudo, mas também sua capacidade de articulação com outras instituições e políticas públicas, de modo que haja ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes, bem como sua capacidade para atender às especificidades do período noturno (BRASIL, 2014).

Contudo, quanto ao critério de seleção adotado pela SEDUC, conforme depoimento da antiga Coordenadora Institucional do programa, não são levados em consideração a adequação da estrutura física nem o quadro técnico-docente, menos ainda a capacidade de articulação das escolas com outras instituições públicas. Na prática, não há nada sistematizado pela SEDUC, em relação à seleção das escolas.

Dessa forma, é possível ver algumas contradições ou diferenças entre a proposta do Ministério da Educação e o momento de implementação proposto pela SEDUC/AM. Pelo depoimento da Coordenadora do Programa, na citação acima, do trabalho de Alcântara (2015), podemos entender, que pode ter havido algumas falhas na escolha das escolas.

Os dados enviados pela SEDUC/AM confirmam os dados recolhidos no estudo de Alcântara (2015) quanto ao número de escolas que aderiram ao Programa entre 2009 e 2014. Solicitamos, ainda, ao Comitê Gestor, dados sobre 2015 e 2016, visto que o objetivo de nosso trabalho é acompanhar a implementação do ProEMI em uma escola de Manaus entre 2012 e 2016. Nesse sentido, obtivemos as informações expostas no quadro 2, a seguir:

Quadro 2- Número de escolas do Estado do Amazonas que aderiram ao ProEMI em 2016/2017

Ano	Escolas Indicadas			Escolas Aprovadas			Situação
	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	
2016 / 2017	25	16	41	17	12	29	A não aprovação das 10 escolas indicadas ocorreu devido a restrição no FNDE.

Fonte: Programa Ensino Médio Inovador GEM/AM, 2017. Quadro elaborado pelo autor.

Vale ressaltar que, ao estudarmos a proposta de implementação do ProEMI, fica evidente o apoio que deve partir das secretarias estaduais de educação e, principalmente, dos comitês gestores locais.

Contudo, a partir do comentário na figura 9 apontando que algumas escolas, por não terem sido aprovadas, não puderam aderir ao ProEMI devido a restrições no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e diante da informação obtida anteriormente de que determinadas escolas não haviam recebido pagamento de algumas parcelas do valor referente à adesão do ProEMI, solicitamos ao comitê gestor uma justificativa por que isso acontecera na adesão e durante o processo de implementação. Assim, obtivemos, via e-mail, a seguinte resposta à consulta feita à SEDUC/AM:

O não recebimento de recursos por algumas escolas decorreu de vários motivos: não preenchimento da PRC na plataforma PDDE Interativo, não enviou a PRC em tempo hábil para análise da secretaria e principalmente a problemas de pendência na APMC da escola (REGINA, 2017, s/p).

Nesse sentido, cabe, também, investigar e descrever o papel da SEDUC/AM na implementação do programa no estado do Amazonas, visto que acreditamos que uma política pública em âmbito nacional só funcionará, de fato, se houver uma gestão compartilhada e efetiva de todos os entes envolvidos.

1.3.1 Atuação da SEDUC/AM

ASEDUC/AM é o órgão integrante da administração direta do poder executivo do Estado do Amazonas e tem como competências, segundo a Lei nº 2.600, de 04/02/2000,

- I – a formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da Política Estadual de Educação;
- II – a execução da Educação Básica: ensino fundamental e médio e modalidades de ensino;
- III – a assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino (AMAZONAS, 2000, s/p).

Diante disso, cabe à SEDUC/AM implementar as políticas advindas do governo federal, desde que a Secretaria tenha aderido a essa política, o que foi o caso do ProEMI, como relatado no tópico anterior.

De acordo com o site da SEDUC/AM (AMAZONAS, 2018a), além do Secretário de Estado da Educação do Amazonas, a Secretaria conta com uma estrutura organizacional que, em linhas gerais, é composta por: uma Ouvidoria; pelos Órgãos Colegiados; pelos Órgãos de Assistência e Assessoramento; pelos Órgãos de Atividades-Meio e pelos Órgãos de Atividades-Fim.

Segundo o art. 3º, da Lei nº 2.600, a estrutura organizacional da SEDUC/AM constitui-se da seguinte forma:

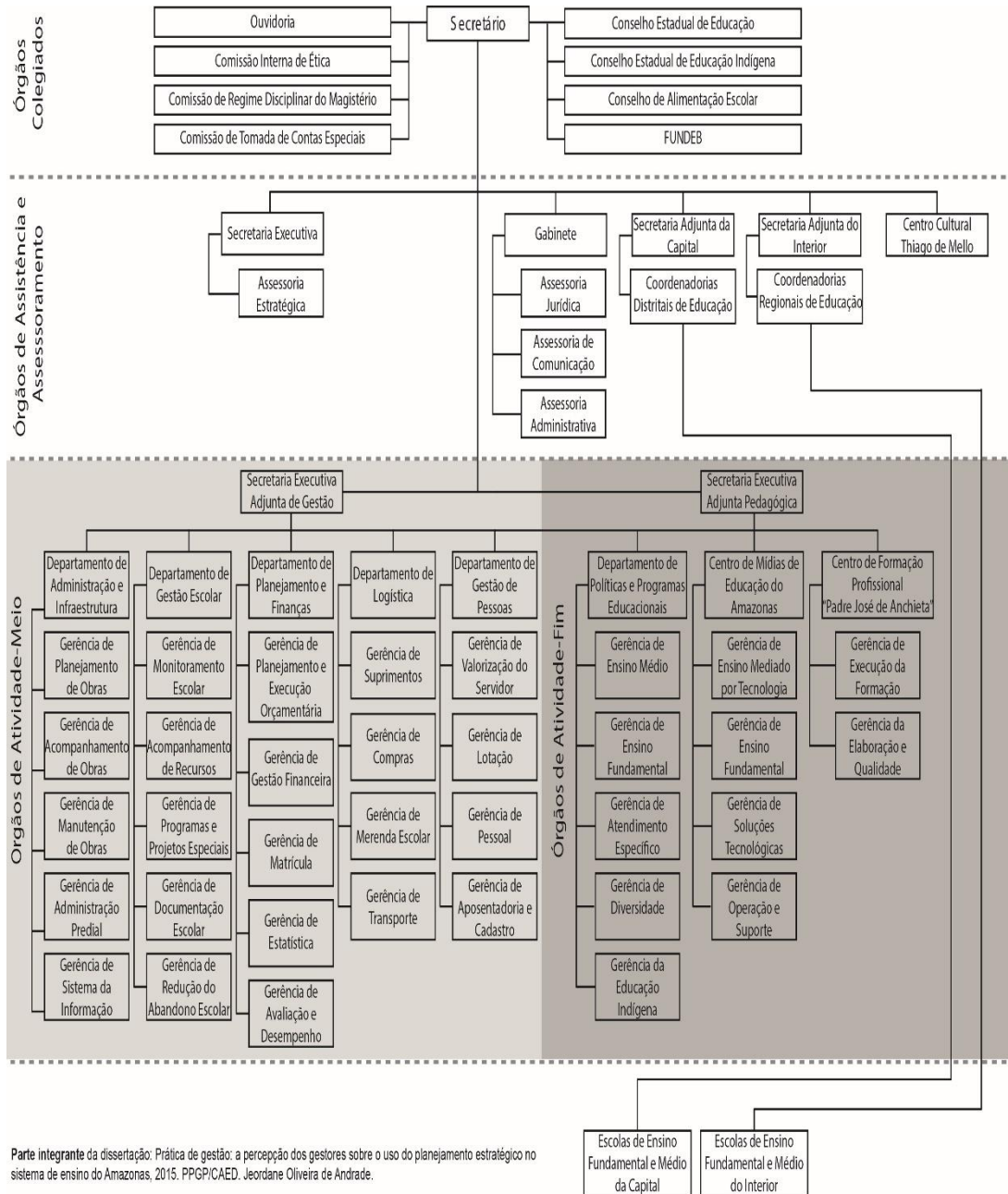
Art. 3.º Dirigida pelo Secretário de Estado da Educação do Amazonas, com o auxílio de um Secretário Executivo e de quatro Secretários Executivos Adjuntos, a Secretaria de Estado da Educação do Amazonas constitui-se da seguinte estrutura organizacional:

1. Ouvidoria
2. Órgãos Colegiados
 - a) Conselho Estadual de Educação
 - b) Conselho Estadual de Educação Indígena
 - c) Conselho de Alimentação Escolar
 - d) Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
 - e) Comissão Interna de Ética
 - f) Comissão de Regime Disciplinar do Magistério
 - g) Comissão de Tomada de Contas Especial
3. Órgãos de Assistência e Assessoramento
 - a) Gabinete
 1. Assessoria Jurídica
 2. Assessoria de Comunicação
 3. Assessoria Administrativa
 - b) Secretaria Executiva
 - c) Secretaria Executiva Adjunta da Capital
 1. Coordenadorias Distritais de Educação
 2. Centro Cultural Thiago de Mello

- d) Secretaria Executiva Adjunta do Interior
 - 1. Coordenadorias Regionais de Educação
- e) Assessoria Estratégica
 - 4. Órgãos de Atividades-Meio
 - a) Secretaria Executiva Adjunta de Gestão
 - 1. Departamento de Logística (Delog)
 - 2. Departamento de Administração de Infraestrutura (Deinfra)
 - 3. Departamento de Gestão Escolar (Degesc)
 - b) Departamento de Planejamento e Gestão Financeira (DPGF)
 - c) Departamento de Gestão de Pessoas (DGP)
 - 5. Órgãos de Atividades-Fim
 - a) Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica
 - 1. Departamento de Políticas e Programas Educacionais (Deppe)
 - 2. Centro de Formação de Profissional “Padre José Anchieta” (Cepan)
 - 3. Centro de Mídias de Educação do Amazonas (Cemeam)

Vejamos a figura 1, a seguir, com a representação do organograma da SEDUC/AM, a fim de um melhor entendimento acerca das funções desempenhadas pelos profissionais que atuam nessa microesfera da educação.

Figura 1 - Organograma da SEDUC/AM



Parte integrante da dissertação: Prática de gestão: a percepção dos gestores sobre o uso do planejamento estratégico no sistema de ensino do Amazonas, 2015. PPGP/CAED. Jeordane Oliveira de Andrade.

Fonte: Oliveira, 2015.

Pelo organograma da SEDUC/AM, as secretarias executivas (do interior e da capital) são divididas entre Secretaria Adjunta de Gestão e Secretaria Adjunta Pedagógica, tendo essas secretarias 32 gerências. Dentro da Secretaria Adjunta Pedagógica, está a Gerência do Ensino Médio (GEM), responsável direta pela implementação do ProEMI no Estado. Para ser selecionada a participar do Programa Ensino Médio Inovador, a escola passa por várias etapas, conforme relato de Andrade (2015, p. 46):

A primeira etapa da operacionalização do ProEMI consiste na indicação das escolas pelo secretário de Educação do estado para o programa, e segundo o depoimento da coordenadora do programa, que atuou no período de 2012 a 2014, ocorreu a partir do critério do baixo desempenho verificado no SADEAM, por meio de seu indicador de qualidade, o IDEAM. Em seguida, as escolas são cadastradas pelo coordenador estadual do programa no sistema vigente, no ambiente online do MEC (SIMEC/2012, PDE interativo/2013 ou PDDE Interativo/2014), que dá acesso ao ProEMI (entrevista com a coordenadora do ProEMI entre 2012 e 2014, realizado em 22 de setembro de 2014, nas dependências da GEM).

Posteriormente, o coordenador estadual do programa envia um e-mail institucional às escolas selecionadas, informando-as da situação e que devem acessar o sistema do ProEMI para conhecimento e elaboração do diagnóstico de sua escola pelo gestor ou servidor indicado para tal atividade pela gestão escolar.

Andrade (2015) descreve que a indicação pela Secretaria de Educação e o acesso ao PPDE Interativo constituem o início do processo. Depois, a gestão da escola ou o professor indicado pela gestão, que será o coordenador do ProEMI na escola, deve apresentar o diagnóstico da instituição e propor um plano de ação para melhoria dos resultados educacionais da escola. Concluída essa etapa, o ator responsável pelo processo envia, na mesma plataforma, o PRC para o Ensino Médio da escola.

Ainda, conforme Andrade (2015, p. 47),

de posse dos PRCs das escolas selecionadas, o coordenador estadual do ProEMI, lotado na Gerência de Ensino Médio (GEM), analisa tais documentos concordando ou devolvendo-os às escolas com as devidas orientações de adequação, ficando no aguardo do reenvio dos PRCs devidamente alterados.

Até 2012, os PRCs analisados e selecionados pela Seduc/AM eram inseridos no Plano de Atendimento Geral (PAG) e enviados ao MEC. A partir de 2013, o MEC eliminou o PAG, e o envio dos PRCs aprovados pela Seduc/AM passou a ser feito diretamente ao MEC para análise e envio posterior ao FNDE, que liberará ou não o recurso à escola selecionada e aprovada na Seduc/AM e no MEC/SEB. É interessante deixar claro que todo esse trâmite é realizado via sistema online, entre a Seduc/AM e o MEC.

Nesse sentido, fica claro que a intenção do MEC é auxiliar, com apoio financeiro e ferramentas de gestão, aquelas escolas cujos resultados educacionais no Ensino Médio estão abaixo do esperado. A SEDUC/AM, por sua vez, através da Gerência de Ensino Médio disponibiliza um técnico da equipe técnico-pedagógica da Coordenação de Ensino Médio para o acompanhamento das escolas aprovadas no ProEMI.

No próximo tópico, descrevemos a Coordenadoria Distrital de Educação 7 de cuja abrangência faz parte a escola pesquisada, objeto de estudo.

1.3.2 Atuação da Coordenadoria Distrital de Educação 7

A CDE7 pertence à estrutura organizacional da capital do estado, atuando em sua sede própria, desde 16 de março do ano de 2012. Essa Coordenadoria atende aos bairros e conjuntos habitacionais da área de expansão do município de Manaus. Assim, é importante salientar que a CDE7 está inserida no contexto de expansão habitacional que atende, em grande parte, a pessoas de baixa renda, público atendido, também, pela escola pesquisada.

Segundo Freitas (2015), no organograma da CDE7, constam várias coordenações, dentre as quais um coordenador adjunto de Ensino Médio e supervisores pedagógicos. Cada supervisor pedagógico é responsável por assessorar cinco escolas da Coordenadoria, acompanhando os alunos e os professores e as demandas dessas escolas, além dos projetos e políticas implementados por elas.

Ainda segundo Freitas (2015, p. 33),

[...] a equipe gestora da CDE7 é composta por um coordenador distrital, um coordenador adjunto administrativo, um coordenador adjunto para o Ensino Fundamental I, um coordenador adjunto do Ensino Fundamental II e um coordenador adjunto para o Ensino Médio, além dos coordenadores de suporte dos recursos financeiros, de educação física e de projetos e programas.

O coordenador distrital é o líder maior da coordenadoria e é assessorado pelos coordenadores adjuntos e pelos demais assessores. Cada adjunto possui sua equipe de trabalho para a promoção do atendimento do que está previsto nas competências das Coordenadorias.

Quatro escolas da CDE7 aderiram ao ProEMI. Para evitarmos sua identificação, usaremos nomes fictícios para apresentá-las, bem como os dados referentes a cada uma delas. São elas: Escola Estadual Boto, Escola Estadual Açaí, Escola Estadual Cupuaçu e Escola Estadual Onça Pintada.

De acordo com as informações fornecidas por profissionais da CDE7, a Escola Estadual Boto aderiu ao programa em 2011 e iniciou as atividades em 2012. No entanto, interrompeu a implementação do ProEMI em 2013, por falta de recursos, tendo reiniciado as atividades do programa em 2015, visto que recebeu recursos para

as atividades do programa bem antes das demais escolas. É válido lembrar que a adesão ao ProEMI não significou imediato repasse de recursos, tendo havido a situação de escolas da CDE7 aderirem ao Programa e somente iniciarem suas atividades muito mais tarde, quando receberam os recursos.

A Escola Estadual Açaí também aderiu ao Programa no ano de 2011, iniciando as atividades no início do ano letivo de 2012. Contudo, a escola somente recebeu recursos no final de setembro de 2014.

Em 2012, as escolas Onça Pintada e Cupuaçu (escola pesquisada) fizeram adesão ao projeto. A primeira escola iniciou as atividades ainda em 2013, continuando em 2014. Já em 2015, deu continuidade às atividades do Programa, mas não recebeu recursos. A primeira parcela de recurso financeiro para compra de material chegou à conta da escola no final de setembro de 2014. O mesmo aconteceu com a Escola Estadual Cupuaçu que iniciou as atividades do Programa em 2013, continuou em 2014, tendo recebido a primeira parcela de recurso financeiro apenas no final de setembro de 2014.

Segundo relatos dos gestores das escolas beneficiárias do ProEMI na CDE7, os alunos tiveram mais oportunidades de obter conhecimento por meio de exposições de trabalhos práticos, de seminários. Além disso, é consenso entre os gestores a ampliação da participação dos jovens do Ensino Médio em atividades cujo enfoque é o desenvolvimento da expressão artística, tal como teatro, música e dança.

Quanto ao desempenho do rendimento bimestral, não houve, até o momento, melhorias significativas em todas as unidades participantes do Programa. A Escola Estadual Açaí apresentou uma leve melhoria em seu rendimento. Em 2014, a taxa de aprovação foi de 88.14%, passando, em 2015, para 88.81%. As demais não obtiveram melhoria no rendimento, avaliado por meio das taxas de aprovação da escola.

É válido ressaltar que a adesão ao Programa nas escolas não passa pela gama de ações realizadas pela Coordenadoria Distrital de Educação 7, mas, sim, pelos órgãos superiores a ela. Pretende-se, desse modo, por meio da entrevista feita com o coordenador do programa na Secretaria, compreender como o ProEMI tem sido difundido e gerido nas coordenadorias distritais.

O acompanhamento do Programa na Coordenadoria é feito pela supervisão pedagógica. A equipe gestora, por sua vez, é quem se encarrega de fazer, no final do ano letivo, uma prestação de conta dos recursos investidos no desenvolvimento do

Programa na escola. Essa prestação passa pela supervisão financeira da CDE7, sendo depois enviada à SEDUC/AM.

Após essas informações iniciais acerca de como é implementado e gerido o Programa Ensino Médio Inovador pela CDE7, passamos para a descrição da escola que se consubstancia como objeto de estudo deste trabalho.

1.3.3 Descrição do estabelecimento de ensino

A escola pesquisada foi inaugurada no dia 30 de junho de 2006. Ela está localizada na cidade de Manaus e possui, em seu quadro, 215 funcionários, entre professores, pedagogos, auxiliares administrativos, merendeiros, vigias, auxiliares de serviços gerais, gestor, administrador e secretária.

Segundo informações fornecidas pela secretaria da escola, ela atende a uma média de 3.000 alunos por ano letivo do Ensino Fundamental 2º ciclo (a partir do 5º ano) ao Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), entre os turnos da manhã, tarde e noite. Tem seu horário de atendimento de segundas às sextas-feiras no período das 7h às 22h30min.

O prédio da instituição conta com 23 salas de aula, sala dos professores, sala de diretoria, sala de secretaria, sala de atendimento pedagógico, sala de informática, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, refeitório, banheiros para funcionários, banheiros para alunos e banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida.

Em sua infraestrutura, a escola possui acesso à banda larga em todas as dependências prediais, água de poço artesiano, energia de rede pública, lixo destinado à coleta periódica e fossa. Possui, ainda, equipamentos de multimídias, computadores para trabalhos administrativos, pedagógicos e para alunos, copiadora, impressora, aparelhos de som, televisores e sistema de vigilância com alarmes e câmeras.

As ações da instituição estudada se baseiam em sua missão, visão e valores que consistem, conforme o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), na produção e disseminação do conhecimento nos diversos campos do saber, “contribuindo para o exercício cidadania, mediante formação humanista, crítica e reflexiva”. A instituição apresenta, como visão, a pretensão de ser referência “na difusão de conhecimento

científico, tecnológico, artístico e cultural e compromete-se com as transformações da sociedade e com a transparência organizacional e de suas obrigações estatutárias”. (ESCOLA ESTADUAL CUPUAÇU, 2012).

A escola pesquisada foi uma das 14 escolas da capital do estado a aderir ao ProEMI em 2012. Para análise do ProEMI na instituição, levamos em consideração os índices de aprovação, reprovação e de abandono que são tidos como de grande preocupação por parte da gestão de qualquer escola, sobretudo das públicas. Além disso, esses índices, como já mencionado anteriormente, têm sido usados para a seleção das escolas ingressantes no projeto.

No que tange ao PPP da escola e às diretrizes para a implementação do Programa, no referido documento não há nenhuma menção ao ProEMI. Segundo informações da gestão da escola, o documento está sendo reformulado pela comunidade escolar, considerando os novos projetos e programas que vêm sendo implementados na unidade de ensino.

Com relação aos índices de reprovação e de evasão escolar, também consideramos ter havido, nos últimos anos, significativos avanços na escola estudada. A cada ano, os índices cresceram favoravelmente, como podemos verificar no PDDE Interativo da Escola, que possibilita um comparativo desses índices ano a ano.

A seguir, apresentamos as tabelas 1, 2 e 3 que tratam do comparativo das taxas de aprovação, reprovação e abandono da escola em relação ao país, ao Estado do Amazonas e ao Município de Manaus nos anos de 2009 a 2012, sendo o último o ano em que a escola aderiu ao ProEMI.

Comparando os índices demonstrados nas tabelas 1, 2 e 3, podemos perceber que, em 2012, a escola já tinha taxas de aprovação, reprovação e abandono melhores do que as taxas do município, do estado e país.

Tabela 1 - Taxas de aprovação do ensino médio em porcentagem

Esfera/Ano	2009	2010	2011	2012
Brasil	77,2	77,2	77,4	78,7
Estado	74,1	74,3	76	77,4
Município	77,4	76,3	74,7	72,9
Escola	77,7	76,3	69,7	86,1

Fonte: Amazonas, 2018b. Quadro elaborado pelo autor.

Tabela 2 - Taxa da reprovação do ensino médio em porcentagem (%)

Esfera	2009	2010	2011	2012
Brasil	12,6	12,5	13,1	12,2
Estado	8,1	8,3	7,7	7,7
Município	15,3	10	17,6	17
Escola	16,4	10,2	21,6	5,8

Fonte: Amazonas, 2018b. Quadro elaborado pelo autor.

Tabela 3 - Taxa de abandono do ensino médio em porcentagem (%)

Esfera	2009	2010	2011	2012
Brasil	11,5	10,3	9,5	9,1
Estado	-	-	16,3	-
Município	-	-	7,7	10,1
Escola	5,9	13,6	8,7	8,1

Fonte: Amazonas, 2018b. Quadro elaborado pelo autor

A tabela 4, a seguir, apresenta os dados de aprovação, reprovação e abandono da escola em 2012 (antes de aderir ao ProEMI), 2015 e 2016 (últimos anos do ProEMI na escola):

Tabela 4 - A escola antes e depois do ProEMI

	2012	2015	2016
Aprovação	86,1	65,72	74,97
Reprovação	5,8	14,08	17,63
Abandono	8,1	20,19	7,4

Fonte: Amazonas, 2018b. Quadro elaborado pelo autor.

Podemos perceber que houve, entre o ano de 2012, momento em que o ProEMI foi implementado na escola e os dois últimos anos de andamento dos projetos referentes a essa política, um retrocesso no que diz respeito ao fluxo escolar, inclusive com um alto índice de abandono em 2015.

Em face do ProEMI esperava-se melhoria nos indicadores de evasão, reprovação e aprovação. Diante disto, torna-se necessário ponderar sobre o potencial

desta política para melhorar a qualidade e para reverter os índices, o que precisa ser estudado ou avaliado em outros estudos sobre o tema.

A partir desse retrato inicial da implantação do ProEMI na escola pesquisada, pretende-se, no próximo capítulo, proceder a uma análise *in loco*, entrevistando os atores envolvidos na política local e, ainda, analisar os documentos, tais como: PPP da escola, atos e documentos estaduais e nacional, além do PRC proposto pela escola na época de sua adesão à política. Além disso, é importante pesquisar como se dá a política no seu cotidiano. Acredita-se que, dessa forma, seja possível investir em ações que possam levar o ProEMI a se consolidar na referida instituição de ensino.

Para a análise dos dados coletados, pretende-se, ainda, contar com um referencial teórico que trata do ciclo de políticas, das mudanças curriculares ao longo do tempo e das discontinuidades das políticas de currículo e concepção do Ensino Médio no Brasil

2 OS DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROEMI EM UMA ESCOLA ESTADUAL DA CIDADE DE MANAUS/AM

Este capítulo tem como objetivo central analisar a implementação do ProEMI na escola pesquisada, aqui denominada Escola Cupuaçu. Essa instituição, localizada na cidade de Manaus, é coordenada pela CDE7. Para que essa análise seja realizada, apresentamos, ao longo do segundo capítulo, a reflexão teórica que embasa o nosso entendimento acerca da implementação do ProEMI no contexto pesquisado, as etapas de análise e as fundamentações metodológicas referentes a esta pesquisa, assim como os dados levantados por meio de entrevistas e suas respectivas análises.

É relevante salientar, neste momento do trabalho, que a análise aqui estabelecida ampara-se em trabalhos de autores brasileiros que estudam o Ensino Médio e a construção do currículo em diferentes contextos de nosso país. Além disso, consideramos algumas pesquisas que tratam da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em algumas realidades, considerando a magnitude nacional da política. Na primeira seção deste capítulo, apresentamos essas reflexões teóricas.

Para tanto, baseamo-nos nas pesquisas e trabalhos dos autores que nos auxiliam compreender as políticas curriculares, bem como as características da implementação do ProEMI, tais como os trabalhos de Jakimiu (2014a; 2014b), Scarlatto e Gentilini (2014), Lima (2013) e Carvalho e Picoli (2017). Kramer (1997), Piletti (2002) e Andrade (2015) são autores que também compõem as reflexões da primeira seção deste capítulo, a fim de ilustrarem a relevância da compreensão sobre as propostas curriculares, visto que elas passam a ser uma característica da identidade escolar. Na segunda seção deste capítulo, discutimos a proposta de Mainardes (2006) acerca da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992). Trata-se de uma discussão relevante, pois a implementação de políticas ganha espaço central neste trabalho.

A análise feita aqui sobre o ProEMI - dado o clima de dúvida em relação à sua continuidade, tendo em vista os meandros da Reforma do Ensino Médio, em vigor a partir do ano de 2017 - está mais preocupada com os procedimentos para a implementação de políticas para o Ensino Médio na escola pesquisada, tendo como exemplo a implementação do Programa, seus desafios e contribuição. Observou-se como essa política chega à escola, quem a recebe, como a gestão escolar e

professores agem em prol de realizar o que ela prevê. Além disso, foi considerada a articulação da CDE7 em torno desse processo.

Considerando as especificidades metodológicas e analíticas também presentes neste capítulo, na sua terceira seção, são apresentados os procedimentos utilizados para a pesquisa necessários para os resultados obtidos que fundamentam as propostas de ações presentes no último capítulo deste trabalho.

O ProEMI, como fora mencionado, tem como objetivo principal de sua proposta o redesenho curricular para o Ensino Médio. Tratamos desse assunto na seção que segue.

2.1 Compreendendo a implementação de uma política de inovação curricular para o Ensino Médio

Para compreender de forma mais evidente a proposta que surge a partir do ProEMI, é imprescindível que discutamos as questões ligadas ao redesenho e à integração curricular, grande mudança que deveria ser implementada pela política em tela, visto que, segundo Jakimiu (2014b, p. 1), “o ProEMI é um Programa indutor do redesenho do currículo no Ensino Médio”.

É importante esclarecer que as ideias de inovação e integração curricular são postas lado a lado neste trabalho. Isso porque há o entendimento de que o que há de inovação no ProEMI é a proposta de integrar a formação propedêutica à formação profissional, por meio de ações conjuntas entre as disciplinas destinadas a cada uma dessas vertentes formativas.

Estudos como o de Jakimiu (2014a), Scarlatto e Gentilini (2014) apontam que a ideia do redesenho curricular foi pensada para mudar integralmente a estrutura curricular, até então dividida em disciplinas e horas-aula para cada uma dessas disciplinas. Esses autores afirmam que a inovação curricular estaria no trabalho pedagógico ligado às áreas do conhecimento e aos projetos interdisciplinares. Nesse sentido, a proposta era acabar com as aulas de 50 minutos cujos conhecimentos fossem estanques e distantes da realidade dos alunos. Pretendia-se, portanto, criar um ambiente educacional acolhedor em que houvesse um compartilhamento de aprendizagens entre os professores e os alunos.

Nas palavras de Scarlatto e Gentilini (2014, p. 165), a partir do pressuposto de que o Ensino Médio deve formar para a vida pessoal e cultural, “há necessidade de

que a estrutura curricular, antes baseada em ‘disciplinas’ separadas, seja totalmente reorganizada. Pretende-se agora manter as disciplinas, mas de forma *articulada*, evitando o trabalho solitário dos professores”.

Jakimiu (2014b) lembra que o Conselho Nacional de Educação, em 2012, já apontava para a necessidade de organização do currículo do Ensino Médio em áreas e não mais em disciplinas. Segundo a autora:

Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB são agrupados dentro das áreas de conhecimento, ficando assim sistematizados: a) Área de linguagens que abarca língua portuguesa, língua materna -para populações indígenas-, língua estrangeira moderna, arte em suas diferentes linguagens (cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical) e educação física; b) Área de matemática que é apresentada sem subáreas; c) Área de ciências da natureza que abarca biologia, física e química; e, d) Área de ciências humanas abarca história, geografia, filosofia e sociologia (JAKIMIU , 2014b, p. 3).

O documento do Ministério da Educação que orienta as diretrizes do Ensino Médio (2013b) apresenta a noção de macrocampos, conceito ligado às diferentes áreas do conhecimento. Segundo o documento, macrocampo é

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. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares (BRASIL, 2013b, p.15).

Entende-se que, para que os macrocampos fossem, de fato, efetivados como perspectiva de trabalho real nas escolas, seria necessária uma mudança na cultura organizacional das instituições envolvidas no redesenho, pois se exige uma outra maneira de pensar o processo de ensino-aprendizagem. Para Scarlatto e Gentilini (2014, p. 166):

A implementação de um currículo coerente com os objetivos do Ensino Médio requer que as práticas pedagógicas dos professores também se modifiquem radicalmente, rompendo-se com o modelo de ensino que caracterizou a educação brasileira até o final dos anos de 1980. As práticas devem atentar, agora, dentro da nova estrutura curricular, para um trabalho interdisciplinar, sem prejuízo da especificidade das disciplinas tradicionais que compunham o currículo anterior que, neste

momento, serão agrupadas em áreas de conhecimento e suas tecnologias. Foram definidas três áreas: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Naturais e Matemática e suas Tecnologias.

Para garantir a interdisciplinaridade o conteúdo e as práticas pedagógicas de cada disciplina serão organizadas de forma comum, ou seja, todas terão conceitos estruturadores e a definição de competências gerais que se espera que os alunos alcancem ao final do curso. Esses conceitos (elementos da composição curricular) são sugestões de sínteses temáticas que expressam as intenções formativas do Ensino Médio. Não são, como acontece atualmente, listas ou tópicos de um currículo mínimo.

Jakimiu (2014b) lembra, citando Silva (1999), que existem, ao menos, três dimensões do currículo: a prescritiva, a real e outra, oculta. Podemos afirmar que o redesenho, em muitos casos, ficou apenas na prescrição, não se materializando no cotidiano das escolas, que, muitas vezes, continuaram com as disciplinas previstas e acrescentaram projetos e atividades interdisciplinares, que não atendiam à perspectiva de transformação e, principalmente, não satisfaziam aos desejos de mudança preconizados na política proposta, tampouco à vontade dos alunos envolvidos no processo. Ainda nas palavras de Jakimiu:

[...] é importante salientar que, apesar das variadas estratégias metodológicas para a organização dos tempos e dos espaços escolares, o Ensino Médio, em geral, tem sido organizado a partir da divisão por hora-aula, e, apesar de os componentes curriculares estarem organizados por áreas, no sentido de promover a integração entre os conhecimentos do Ensino Médio, Lopes (2002) observa que ocorre justamente ao contrário, já que os mesmos se apresentam “subdivididos de forma essencialmente disciplinar” (JAKIMIUI, 2014b, p. 4).

Nesse sentido, cabe-nos, ainda, perguntar: a política foi equivocada? Faltou um entendimento dos atores envolvidos no cotidiano escolar, principalmente da equipe gestora, em relação à mudança de paradigma proposta? Os estados promoveram debates e discussões em torno das mudanças que deveriam ser empreendidas? O redesenho aconteceu ao menos na proposta enviada ao MEC no momento da adesão das escolas? Nesta pesquisa, como se torna importante responder essas perguntas em relação à escola pesquisada, elas serão retomadas na seção de análise deste capítulo.

Na perspectiva do redesenho curricular proposto pelo ProEMI, o protagonismo juvenil ganharia espaço, sendo que alunos, professores, professor articulador e

equipe gestora deveriam pensar, juntos, as melhores práticas pedagógicas, disciplinares e de relações entre os conhecimentos. Jakimiu (2014, p. 7) afirma que,

No âmbito do ProEMI, o conhecimento ensinado no Ensino Médio, não se torna novo, mas passa a se aproximar do universo dos estudantes em um novo formato: problematizado, em dialogicidade com outras áreas de conhecimento, e, em consonância com a perspectiva daqueles que aprendem, num contexto onde o trabalho pedagógico é dinâmico e criativo, pressupostos que se consolidam por meio do conceito de macrocampo.

Vale, dessa forma, pesquisar, se, na escola que se constituiu como estudo de caso para esta dissertação, todos os atores contribuíram para a mudança curricular proposta pela política de mudança do Ensino Médio.

Lima (2013), motivada pelo desinteresse dos alunos no Ensino Médio na modalidade de tempo integral, discute como se deu a implementação do ProEMI na escola de Ensino Médio em tempo integral em uma escola do Estado de Santa Catarina. De acordo com a autora, para que se efetive uma política de tempo integral, faz-se necessária a mudança na proposta curricular, a fim de que ela se torne integrada, conciliando-se à proposta de Ensino Médio que atenda às necessidades dos jovens dessa etapa da Educação Básica. No ano de 2013, a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina substituiu o programa Ensino Médio Integral do estado pelo Programa Ensino Médio Inovador, devido ao baixo número de alunos atendidos no programa estadual. A escola pesquisada pela autora passou, então, a aderir o ProEMI a fim de se manter articulada à política de educação integral.

A pesquisa de Lima (2013) apresenta a realidade de uma escola com quatro turmas de Ensino Médio Inovador, sendo 100 alunos contemplados pelo ProEMI, considerando as especificidades de implementação do Programa naquela realidade. Com o intuito de compreender os motivos de os alunos se matricularem na modalidade de tempo integral e/ou na modalidade de ensino regular no turno noturno, a autora entrevistou onze alunos do Ensino Médio da escola. Por meio de sua pesquisa com os estudantes, ela constatou que,

Na visão da maioria desses alunos, o que pode melhorar nesse programa diz respeito à organização do ensino, em especial a variedade de atividades nas aulas, incluindo atividade extraclasse e viagens de estudos. A diminuição da carga horária diária de aulas é um aspecto indicado por alguns, bem como a necessidade de um tempo mais longo no intervalo do almoço para o período vespertino. A melhoria das condições físicas e de limpeza da escola é um aspecto

também referido por alguns, tais como a falta de serventes para os serviços gerais (LIMA, 2013, p.12).

Ainda como parte de sua compreensão sobre a implementação do ProEMI na escola em estudo, a autora entrevistou o coordenador do ProEMI na escola e dois professores responsáveis pelo programa na instituição. A esses professores, ela fez perguntas que pretendiam investigar a vivência do processo e as expectativas em relação ao projeto. Segundo a autora, os professores entrevistados afirmaram que o Programa propiciava a expansão dos conhecimentos dos alunos, devido à proposta de reestruturação curricular e articulação realizada com as diferentes áreas do conhecimento. Em suas palavras:

Os professores compreendem que o papel principal do projeto é o de preparar os alunos para uma melhor carreira profissional, mas, para que isso aconteça de fato, a escola deve promover mediações entre as competências contidas nos PCNs e os alunos inseridos dentro do programa, levando em consideração o papel do professor mediador (LIMA, 2013, p.13).

Por outro lado, segundo o coordenador do projeto na escola pesquisada por Lima (2013), o ProEMI necessitava de ajustes, por ser, sobretudo, uma proposta nova para a instituição. Nesse sentido, há de se debater seus objetivos e integrá-los ao contexto da instituição. Contudo, o coordenador reconheceu pontos positivos no programa. Segundo Lima,

O aspecto positivo é de que os professores tiveram que sair de suas zonas de conforto, reinventar suas práticas, suas metodologias. Ele reconhece que existia uma tendência dos professores de se manterem enraizados no currículo antigo, de manter um trabalho solidário, individual, mas isto está sendo superado e as propostas de trabalho coletivo e as abordagens curriculares estão ganhando cada vez mais espaço no grupo (LIMA, 2013, p. 14).

Carvalho e Picoli (2017) analisam, em seu trabalho, a discussão sobre a flexibilização curricular nos contornos políticos educacionais recentes. Para tanto, elegem o ProEMI pelo fato de o Programa relacionar-se às mudanças políticas e econômicas desse contexto. As autoras situam as mudanças na última etapa da Educação Básica e destacam alguns programas e iniciativas que demonstram uma tendência de flexibilização curricular. Nas palavras das autoras:

o Programa Expansão e Melhoria do Ensino Médio - PROEM (1996), o Programa Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais (2008), o Programa Ensino Médio Inovador - PROEMI (2009), além do Projeto de Lei nº 6.840/2013 com significativas propostas de mudança curricular para esse nível de ensino e que se encontra em tramitação na Câmara dos Deputados. Mais recentemente, foi apresentada à sociedade brasileira uma proposta preliminar para a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Também foi adotada a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que promove alterações na estrutura do ensino médio (CARVALHO; PICOLI, 2017, p. 38).

Ainda buscando compreender as especificidades de uma política curricular, destacamos o que Sônia Kramer (1997) trata, especificamente, sobre as formulações de propostas pedagógicas e práticas curriculares, discutindo a necessidade de um entendimento contextualizado, situado e crítico acerca das políticas e ações voltadas para o que deve ser ensinado em sala de aula. Mesmo sabendo que os estudos da autora estão orientados majoritariamente para as fases iniciais de ensino, suas reflexões sobre as práticas curriculares mostram-se de extrema relevância para este trabalho.

A autora situa as propostas pedagógicas e as políticas curriculares aos projetos políticos que vigoram em um determinado momento da educação. É relevante explicitar, aqui, que não há, no trabalho da autora, nenhuma diferenciação conceitual sobre o que seja uma proposta pedagógica e o que seja uma política curricular. A discussão de Kramer (1997) engloba as ações sobre a escolha quanto ao que deve ser ensinado em esferas macro e micro em um determinado recorte no tempo e no espaço e estas ideias estão associadas ao que apresentamos no primeiro capítulo deste trabalho.

Sabemos, conforme os estudos de Piletti (2002), que o Ensino Médio é a etapa de ensino que mais sofreu reformas ao longo do tempo neste país. A título de exemplo, apresenta-se um quadro síntese das reformas sofridas no Ensino Médio, reproduzido do trabalho de Andrade (2015), conforme O quadro 03, a seguir:

Quadro 3 - Reformas educacionais no Ensino Médio regular (1988-2012)

(continua)

Documento	O que alterou
Portaria MEC nº 438, de 28 de maio	Instituiu o Exame Nacional do ensino médio

(conclusão)

Parecer CEB/CNE nº 15, de 01 de junho de 1998	Apresentou propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio.
Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998	Instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.
Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio (PCNEM)	Apresentou as orientações mais específicas para o detalhamento da proposta curricular por áreas de conhecimento.
PCN+ ensino médio	Definiu orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais.
Orientações Curriculares para o ensino médio	Documento que apresentou um conjunto de reflexões para a melhoria da prática docente.
Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009	Instituiu o novo ENEM.
Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011	Propõe a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.
Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012	Definiu as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.

Fonte: Andrade, 2015, p. 24.

Dessa forma, podemos dizer que esse número expressivo de reformas se dá, pois os interesses e os entendimentos a respeito sobre o que deve ser ensinado nessa fase variam conforme as ideologias políticas, pedagógicas e econômicas da nação. Nas palavras de Kramer (1997, p. 19):

[...] toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta... não aponta 'o' lugar, 'a' resposta, pois se traz 'a' resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir.

Diante de sua explanação, fica o entendimento de que a análise de uma política curricular precisa levar em conta mais do que *o quê* se deseja para um determinado público, *o porquê* se deseja. Ou seja, Kramer (1997) nos convida a olhar para as políticas a partir de uma perspectiva crítica, com vistas à retirada das magias, encantos e seduções que, em um primeiro momento, elas podem nos sugerir.

Para ilustrar o seu ponto de vista, a autora traz o relato da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). A seu ver, o documento, muito mais do que algo feito para atender ao interesse do alunado brasileiro, constituiu-se como uma construção de um grupo restrito de especialistas pressionados por demandas mercadológicas e internacionais.

Outra crítica apresentada pela autora refere-se à descontinuidade entre as políticas educacionais. Para ela, um dos problemas da educação é a negação do tradicional. Há uma necessidade de negar e invalidar todas as experiências e construções curriculares e pedagógicas realizadas no passado, para que se realizem novas experiências, fazendo com que dificilmente saíamos do mesmo lugar. Tal discussão é muito válida, quando nos propomos a compreender a implementação de uma política que discute práticas curriculares inovadoras.

Kramer (1997) propõe, portanto, a participação coletiva na elaboração das propostas pedagógicas, a fim de que se possa construir um currículo representativo de uma sociedade. Para ela, propostas legítimas são aquelas que consideram a heterogeneidade de nossa sociedade e que caminhem para a emancipação do jovem, com o intuito de formar um cidadão crítico e consciente.

Mas como construir um currículo que leve em conta a heterogeneidade e que atue na direção de uma sociedade mais justa? Privilegiando fatores sociais e culturais, entendendo-os como sendo os mais relevantes para o processo educativo, porque implicam também a conquista da autonomia e da cooperação, princípios básicos da cidadania, garantindo ainda, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação de autoconceito, a vivência da linguagem nos seus vários modos de expressão (KRAMER, 1997, p. 22).

Em seu texto, há, ainda, alguns critérios para a análise de propostas curriculares, os quais julgamos relevantes para a análise dos PRC elaborados pela escola em estudo nesta pesquisa. Kramer (1997) nos orienta a analisar os seguintes aspectos, segundo o quadro 4, a seguir:

Quadro 4 - Critérios para a análise de uma proposta pedagógica

(continua)

Autores	Texto da proposta	Leitores destinados	Contexto da proposta
---------	-------------------	---------------------	----------------------

(conclusão)

Quem produziu a proposta?	Qual a direção, o sentido e o objetivo da proposta?	Que modelo de homem, cidadão e sociedade se almeja?	A realidade dos outros e os problemas enfrentados são diagnosticados?
Como foi produzida, em que condições?	Que áreas de conhecimento baseiam a proposta e qual o enfoque privilegiado?	Para quem o texto se dirige?	Esse diagnóstico compreende as condições de funcionamento?
Qual a concepção da proposta pedagógica?	Há coerência entre objetivos e ações?		
	Respeita-se a multiplicidade de valores do contexto a que se destina a proposta?		

Fonte: Kramer, 1997. Elaborado pelo autor.

Tais questões demonstram a necessidade de um estudo sobre a proposta curricular que se pretende elaborar ou aderir, bem como se torna relevante a noção de compartilhamento dos propósitos entre a comunidade escolar. É necessário que os pares tenham a compreensão próxima acerca dos objetivos de uma política curricular, para que haja continuidade e integração no processo de implantação e implementação de uma dada proposta.

Na próxima seção, apresentamos outro conceito muito relevante para o estudo: a implementação de políticas educacionais. A abordagem do ciclo de políticas formulado por Stephen Ball e Richard Bowe, referendado por Jefferson Mainardes (2006), auxilia na compreensão de algumas falas dos entrevistados desta pesquisa. A próxima seção discorre sobre o assunto.

2.2 O ciclo de políticas

Quando se discute a implementação de uma dada política educacional no âmbito escolar, é importante que não se tenha em mente apenas o que os sujeitos que atuam nessa ponta fazem com a política. Quando falamos de um estudo sobre implementação, queremos discutir, também, os aspectos anteriores à chegada da política na escola. Dessa forma, utiliza-se a leitura de Mainardes (2006) acerca da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), a fim de que a trajetória do

ProEMI seja discutida neste trabalho de forma mais contextualizada e, por conseguinte, mais crítica.

Para explicar o conceito da abordagem do ciclo de políticas, Mainardes (2006, p. 50) assevera que

essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Diante do exposto pelo autor, compreendemos que a responsabilidade pela implementação de uma política é algo a ser compartilhado entre as esferas envolvidas em sua elaboração, de forma que o pensar sobre a política seja uma ação articulada, ou seja, algo que demanda organização, planejamento e envolvimento de diferentes sujeitos dentro de uma engrenagem.

Mainardes (2006) traz uma informação interessante a respeito da formulação do conceito. O autor relata que Ball e Bowe (1992) escolheram refinar a noção sobre o ciclo de políticas, a fim de que os processos de formulação e implementação da política ficassem mais integrados. Discutem, ainda, que o discurso que constitui a política educacional é norteado por escolhas e intenções que devem ser interpretadas de forma crítica. Quanto ao ciclo de políticas em si, os autores categorizaram três contextos que o constituem. Nas palavras de Mainardes (2006, p. 50):

os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.

O contexto de influência é o discurso que acontece na esfera pública, é a propaganda acerca da necessidade de intervenção em um ponto específico dentro do cenário educacional. Nesse contexto do ciclo de políticas, os interesses financeiros e as articulações partidárias são realizados em prol da materialização da política. De acordo com o autor, “é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51).

Já o contexto de produção do texto está relacionado ao primeiro, mesmo que essa relação não seja tão explícita. As ideologias do primeiro contexto compõem o segundo, mas é o texto da política que a fundamenta e a constitui. O autor explica o segundo contexto da seguinte maneira:

Ao passo que o contexto de influência está freqüentemente 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. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios (MAINARDES, 2006, p. 52).

Por fim, o terceiro contexto, o da prática, é aquele em que a política se materializa e se mostra passível de alterações e ajustes. Ball e Bowe compreendem que esse contexto tem de ser entendido para além da implementação, mas, sim, da recriação da política, assumindo os profissionais da escola como agentes da criação da política:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Mainardes (2006) considera, mesmo em meio às críticas apresentadas, que a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe é um sistema eficiente para análise de nossas políticas educacionais, enquanto ainda não temos uma forma sólida e consistente de pensá-las. Nesse sentido, tais concepções a respeito do entendimento da criação de uma política pública serão ferramentas para a análise que se pretende empreender neste trabalho, quando do estudo da percepção dos sujeitos envolvidos na implementação do ProEMI na escola analisada.

Na próxima seção, apresentamos as orientações metodológicas que embasam este estudo, considerando suas especificidades para a obtenção dos resultados que fundamentaram as propostas de ações para a elaboração do plano de ação para a escola estudada.

2.3. Análise dos dados – dos procedimentos aos resultados obtidos

Nesta seção, que trata sobre as orientações metodológicas da pesquisa, faz-se relevante elucidar que a Escola Cupuaçu foi selecionada para ser objeto deste trabalho, uma vez que apresenta perfil semelhante – número próximo de alunos matriculados, atende às mesmas etapas de ensino, aderiu ao ProEMI no mesmo período - ao da escola onde atuo como gestor, podendo, assim, apresentar desafios similares quanto ao processo de implementação da política. Além disso, ao escolher essa escola, busco me distanciar da minha atuação profissional como gestor de uma unidade educacional, conferindo ao trabalho de pesquisa uma visão mais analítica e racional do processo de implementação de políticas educacionais.

Além da pesquisa bibliográfica, de dados secundários e documentos referentes ao ProEMI, o que foi de grande valia para a escrita do primeiro capítulo, optamos por ouvir os atores envolvidos no processo, a fim de contemplarmos a experiência dos profissionais do ambiente escolar em análise no que tange ao entendimento acerca do processo de implementação do ProEMI entre os anos de 2012 a 2016.

Realizamos, em um primeiro momento, com os gestores da escola, da Regional e com o professor articulador do Programa uma entrevista, em separado, com roteiro semiestruturado, porque ela permite uma informalidade maior e, do mesmo modo, guia o investigador quanto ao que precisa ser analisado nesse tipo de instrumento metodológico. Os roteiros das entrevistas encontram-se no apêndice desta dissertação. Contudo, essas entrevistas foram demasiadamente sucintas e algumas questões sobre o desenvolvimento, implementação e monitoramento do ProEMI não foram exploradas suficientemente para responder às perguntas desta pesquisa. Além disso, como a adesão ao ProEMI foi feita por uma equipe gestora diferente da que está atualmente na gestão da escola, algumas informações mostraram-se controversas, vislumbrando-se, então, a necessidade de um momento de estudo dos documentos sobre a implementação do ProEMI nas escolas da CDE7, sobretudo na Escola Cupuaçu.

Dessa forma, após a transcrição dos dados iniciais e sua análise preliminar, decidimos realizar uma nova entrevista com os três sujeitos desta pesquisa (gestor escolar, professor articulador e Coordenador da CDE7), a fim de complementar as informações que se mostravam necessárias ao entendimento do ProEMI no contexto em análise. Como nova demanda desta pesquisa, a partir das informações mais

elaboradas dos atores pesquisados, entrevistamos, também, três professores do Ensino Médio da escola que estavam no contexto pesquisado quando da implementação da política. Por meio das respostas desses professores, pudemos compreender como o objetivo de redesenho curricular se realizou na Escola Cupuaçu, o que, pela fala dos primeiros entrevistados, não estava muito claro.

No que se refere ao processo de pesquisa de campo realizada, compreendemos que ela se caracteriza como um estudo de caso. Segundo André (2013, p. 97),

estudos de caso podem ser usados em avaliação ou pesquisa educacional para descrever e analisar uma unidade social, considerando suas múltiplas dimensões e sua dinâmica natural. Na perspectiva das abordagens qualitativas e no contexto das situações escolares, os estudos de caso que utilizam técnicas etnográficas de observação participante e de entrevistas intensivas possibilitam reconstruir os processos e relações que configuram a experiência escolar diária.

Ressalta-se, dessa forma, que a opção pelo estudo de caso se dá justamente por entendermos que seja possível reconstruir os passos de implementação do ProEMI para poder analisá-los e entendê-los. Além disso, a partir das investigações de como a escola trabalha com a implementação de políticas públicas, por meio das entrevistas com os atores envolvidos, é possível propor ações que melhorem as ações da gestão da escola.

Ainda segundo André (2013, p. 99, grifos da autora), citando Bassey (2003), “[...] há três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso: **fazer perguntas** (e ouvir atentamente), **observareventos** (e prestar atenção no que acontece) e **lerdocumentos**”. Ressalta-se, dentre os passos estabelecidos por André, que a observação – sistematizada como uma técnica de pesquisa – não foi por nós desenvolvida devido à escassez de tempo para a dedicação necessária a essa observação.

Torna-se importante entrevistar os sujeitos que acompanham mais diretamente a política a ser analisada, quais sejam: gestor escolar e professor articulador, além dos professores que acompanharam as mudanças do currículo do Ensino Médio na escola. Esses atores estão na escola e acompanham o cotidiano escolar, ou seja, fazem parte do contexto da política. Além desses sujeitos, o ponto de vista do Coordenador Institucional do programa mostra-se de extrema relevância

para a compreensão da implementação do ProEMI a partir de uma instância superior. Dessa forma, foram feitas entrevistas com roteiros semiestruturados com os atores supracitados.

Lembramos que a pesquisa é desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, visto que pretende evidenciar as percepções e as concepções dos atores do processo educativo sobre a temática, tendo como foco um estudo de caso da gestão de uma política educacional uma escola estadual do Amazonas.

Uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis. No entanto, para conseguir esse intento, o pesquisador necessita investir muito tempo e muitos recursos, seja no planejamento do trabalho, seja na entrada e permanência em campo, seja na interpretação e no relato dos dados (ANDRÉ, 2005, p. 33).

Acreditamos, dessa forma, que a partir das entrevistas com os atores envolvidos e com o acesso aos documentos existentes na escola, na SEDUC/AM e na CDE7, é possível ter uma visão profunda, ampla e integrada da implementação do ProEMI na Escola Cupuaçu e traçar uma análise da implementação da política na instituição, podendo perceber algumas questões que os atores da pesquisa, por estarem imersos nela, podem não captar. Sendo assim, a pesquisa acadêmica tem esta vantagem: certo distanciamento do pesquisador que o ajuda a enxergar fatores que os atores envolvidos, talvez, não consigam ver, em função do seu envolvimento.

Além da tríade levantada por André (2013): ouvir, observar e ler documentos, outra fase importante da pesquisa é o envolvimento teórico com tema, ou seja, conhecer autores que tenham um contato mais intenso com o assunto central da pesquisa, o que foi feito durante a análise do material recolhido para desenvolvimento deste estudo de caso.

No apêndice deste trabalho são apresentados os diferentes roteiros de entrevistas realizadas com o gestor da escola em análise e com o professor articulador do ProEMI, além dos roteiros da entrevista realizada com o coordenador da CDE7, responsável pelo ProEMI no órgão superior à escola. Tais roteiros foram elaborados de modo a compreender a percepção dos sujeitos sobre a política, bem como a fim de realizar um estudo com base no que os autores Kramer (1997) e Mainardes (2006) discutem acerca das políticas públicas educacionais.

Importante ressaltar que, tendo como base o roteiro de Alcântara (2015) que estuda o processo de implementação e operacionalização dessa política no estado do Amazonas, entendemos que seria interessante usar o trecho do roteiro da pesquisadora para os atores que serão entrevistados em relação à escola pesquisada. Essas entrevistas podem nos levar a uma comparação com os dados obtidos pela pesquisadora em âmbito estadual, levando a possibilidade do cruzamento de informações, o que tende a tornar o trabalho mais rico.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas pelo autor desta pesquisa com os cinco sujeitos escolhidos para representar a escola em análise: o gestor da escola e o professor articulador do ProEMI, além de três professores do Ensino Médio, bem como com o gestor da Coordenadoria Distrital, responsável pela escola estudada. Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, escolheu-se, aqui, nomeá-los de acordo com suas funções perante o Programa Ensino Médio Inovador, objeto de nosso estudo. Dessa forma, ao longo da análise dos dados, os entrevistados serão nomeados de Gestor Escolar, Professor Articulador, Professor 1, Professor 2, Professor 3 e Gestor da CDE.

Antes da realização das primeiras entrevistas, para agendá-las, conforme a disponibilidade dos sujeitos, foram feitas ligações telefônicas para a escola. Da mesma forma, houve contato telefônico com o Gestor da CDE. Após a autorização dos pesquisados quanto à utilização de suas falas para fins acadêmicos e a devida apresentação do pesquisador, assim como dos objetivos do trabalho, houve a marcação dos encontros, com o estabelecimento de datas e horários.

O pesquisador foi à escola pesquisada, na manhã do dia 04 de maio de 2017, e realizou a primeira entrevista com o gestor escolar. No mesmo dia, na escola em que o professor articulador atua no turno da tarde, foi realizada a pesquisa com o entrevistado. No dia 06 de maio de 2017, o pesquisador esteve na residência do gestor da CDE para a realização da entrevista. Todos os três participantes mostraram-se receptivos ao trabalho de investigação acadêmica.

Esse acolhimento à pesquisa explica-se pelo fato de a Secretaria de Educação do Estado do Amazonas estar investindo, ao longo dos últimos anos, na formação de seus profissionais, por meio, principalmente, do Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Com isso, é perceptível uma mudança na cultura de receber pesquisadores na escola. Conforme a maior formação de mestres no Estado, torna-se visível a diferença quanto à presença de agentes externos nas unidades de ensino.

Antes, acreditava-se que o pesquisador queria encontrar defeitos e, conseqüentemente, punir os gestores e profissionais do ensino, o que acarretava na dificuldade de se pesquisar escolas ou, ainda, na manipulação de dados. Atualmente, há o entendimento de que os dados escolares são públicos e que as pesquisas em escolas têm a função de identificar os pontos que precisam ser melhorados, para que eles sejam, efetivamente, aperfeiçoados. Tal mudança de paradigma facilita a entrada do pesquisador e fortalece os profissionais da educação no Estado do Amazonas, uma vez que passamos a discutir, de maneira franca, nossos anseios e dificuldades.

Foi nesse contexto de entendimento que as entrevistas aconteceram. Contudo, o problema de falta de tempo do profissional da educação fez com que as entrevistas fossem muito sintéticas, principalmente a realizada com o gestor da escola. As entrevistas foram gravadas por meio de gravador de voz do *smartphone* e transcritas de acordo com a norma padrão da língua portuguesa.

As perguntas foram feitas conforme o roteiro semiestruturado, do qual o pesquisador estava de posse, mas não foram realizadas na mesma ordem planejada, uma vez que se procurou aproveitar as possibilidades fornecidas pelos participantes. Porém, para fins de análise dos dados, organizamos as perguntas em blocos temáticos, a fim de estabelecer comparações e contrastes entre as diferentes respostas oferecidas pelos sujeitos que, notoriamente, possuem visões distintas e/ou complementares sobre a implementação do Programa Ensino Médio Inovador na escola analisada.

Conforme explicado anteriormente, os dados das entrevistas iniciais mostraram-se insuficientes quando de sua análise e reflexão teórica. Dessa forma, em setembro de 2017, retomamos o contato com os sujeitos pesquisados e solicitamos um novo momento para a ampliação da discussão anteriormente realizada. Os entrevistados foram muito solícitos e atenderam ao pedido prontamente, compreendendo as necessidades da pesquisa acadêmica e o valor de suas respostas no que se refere a essa finalidade. Para essa entrevista complementar, novo roteiro foi elaborado, o qual se encontra igualmente nos apêndices deste trabalho.

As respostas oferecidas às novas questões que se mostraram pertinentes nesta pesquisa nos levaram à necessidade de entrevistar alguns professores que atuaram no Ensino Médio da escola no momento em que o ProEMI era implementado. Nesse sentido, em outubro de 2017, entramos em contato com a escola e solicitamos uma entrevista com os professores do Ensino Médio. Três deles, os professores de

Matemática, Língua Portuguesa e História, demonstram disponibilidade imediata. Assim, foi realizada a entrevista, com intuito de compreendermos os efeitos do ProEMI para a maior articulação entre as disciplinas, bem como para percebermos de que forma o redesenho curricular foi trabalhado.

No primeiro momento da conversa com os sujeitos, pedimos informações acerca do tempo em que eles atuam na educação amazonense, bem como a sua relação com a implementação do Programa em análise. Tais questionamentos tinham como objetivo buscar a compreensão sobre o envolvimento dos entrevistados com a realidade pesquisada, assim como sobre o tempo de experiência na área de educação. Vejamos o quadro 5, a seguir, com a síntese dessas informações contextuais sobre os três entrevistados.

Quadro 5 – Informações Contextuais

Ocupação	Idade	Formação	Tempo em que atua na SEDUC/AM	Tempo em que atua na escola/CDE
Gestor Escolar	57 anos	Normal Superior com pós-graduação em Gestão Escolar	27 anos	Três anos como gestor na escola em análise
Professor Articulador	56 anos	Pós-Graduação em Matemática	26 anos	04 anos
Gestor da CDE	40 anos	Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública	17 anos	Cinco anos na CDE em análise

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Em seguida, apresenta-se o quadro 6 com informações contextuais dos professores entrevistados:

Quadro 6 – Informações Contextuais dos Professores Entrevistados

(continua)

Ocupação	Idade	Formação	Tempo que atua na SEDUC/AM	Tempo que atua na escola/CDE
Professor 1	28 anos	Graduação em Matemática; pós-graduação em Metodologia de	6 anos	5 anos

(conclusão)

		Ensino da Matemática		
Professora 2	43 anos	Graduação em Letras	16 anos	10 anos
Professor 3	55 anos	Graduação em História e pós-graduação em Psicopedagogia	10 anos	10 anos

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Quanto aos entrevistados, é importante esclarecer, para além dos dados de seus perfis como profissionais da SEDUC/AM, sua relação com o Programa analisado nesta pesquisa. Como foi relatado no primeiro capítulo, a escola aderiu ao ProEMI no final de 2013, tendo sido 2014 o primeiro ano de implementação do Programa. Nessa data, o gestor escolar entrevistado não atuava na escola em questão. Desse modo, não participou do processo de discussão a respeito da implementação, tampouco da organização da dinâmica escolar para que o ProEMI fosse implementado. Contudo, o professor articulador, com ampla experiência no magistério, foi escolhido para coordenar o programa desde o seu momento inicial na unidade de ensino. O entrevistado afirma que o seu tempo de magistério e o contato que possui com aquela comunidade escolar foram dois, entre os demais critérios, para que ele se tornasse professor responsável pelo Programa.

As lacunas deixadas pelo fato de não termos conseguido a entrevista com o gestor que atuava na época da adesão do programa foram sanadas, também, com as entrevistas realizadas com os professores do Ensino Médio. O professor 2 e o professor 3 atuavam há dez anos na escola pesquisada e se encontravam na escola durante todo o processo de implementação da política analisada.

O gestor da Coordenadoria, por sua vez, iniciou suas atividades na Coordenadoria, à qual a escola em estudo é subordinada, no ano referente à segunda fase da implementação do ProEMI no Estado do Amazonas, isto é, em 2013, quando a escola em análise aderiu ao Programa. Com isso, esse profissional conseguiu acompanhar esse processo mais de perto, o que podemos perceber em suas falas que demonstram certa propriedade acerca do processo de implementação de políticas na Coordenaria e, sobretudo, sobre os critérios de seleção e respectiva adesão por parte da escola. Contudo, percebemos que o representante da CDE parece conhecer

melhor os aspectos concernentes aos trâmites burocráticos e gerenciais das políticas, não respondendo com muita precisão às questões pedagógicas do ProEMI.

É válido destacar, também, que todos os entrevistados atuam na SEDUC/AM há muitos anos e parecem conhecer a dinâmica da rede de ensino. São majoritariamente efetivos, com pós-graduação, professores de carreira do Estado e, considerando o tempo em que atuam no magistério, pode-se dizer que já acompanharam diferentes políticas voltadas para o Ensino Médio.

Passemos para as considerações dos entrevistados acerca da adesão da política e da organização escolar em função de uma nova demanda educacional: a implementação do ProEMI.

2.3.1 Os primeiros passos da implementação do ProEMI na escola

Nesta subseção, tratamos de uma das etapas da implementação de políticas públicas: a fase de adesão por parte daqueles que irão implementá-la, bem como o momento inicial de preparação da escola para tal implementação. Para darmos início a essa discussão, apresentamos as colocações do gestor da CDE sobre a dinâmica dessa esfera intermediária, tal como ele define a Coordenadoria Distrital de Educação⁵, no processo de implementação do ProEMI.

Para iniciarmos a discussão, apresentamos um trecho da fala do gestor da CDE quando perguntado sobre o porquê de a escola pesquisada ter sido uma das selecionadas para participar do ProEMI, bem como a respeito das explicações quanto à implementação do Programa para a comunidade escolar.

No que se refere aos critérios de adesão das escolas participantes do ProEMI, de acordo com o entrevistado,

Os resultados alcançados, pedagogicamente, são um dos fatores que levam em consideração na seleção da escola. A escola pesquisada, apesar de ela ser uma escola que apresenta basicamente todos os níveis e modalidades, estamos falando de uma escola que é de grande porte, que possui mais de dois mil e quinhentos alunos. Ela, talvez por esse fato, dada a localização geográfica e a demanda, também, ela apresenta todos os níveis de ensino, e um dos fatores é o baixo... o resultado não satisfatório no Ensino Médio (GESTOR DA CDE7, 2017).

⁵ Nas palavras do entrevistado, a CDE é “uma instituição intermediária entre as necessidades da escola com o macrossistema”.

Inúmeras críticas podem ser feitas ao uso das avaliações externas no Brasil. Contudo, sabemos que, após a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)⁶, em 1990, e a conseqüente expansão das práticas avaliativas estaduais, foi possível vislumbrar o cenário educacional do Brasil e, com isso, criar políticas públicas que pensassem as razões do baixo desempenho nos ciclos de ensino da Educação Básica. Dessa forma, compreendemos a fala do gestor da CDE quando afirma que o critério de seleção da escola em análise para a adesão do ProEMI tenham sido os resultados não satisfatórios no Ensino Médio.

No entanto, quando nos detemos à análise dos objetivos do ProEMI, expostos nos diferentes documentos orientadores do Programa e descritos no primeiro capítulo desta dissertação, percebemos que a preocupação do Programa Ensino Médio Inovador é a redução dos índices de abandono e reprovação, por meio da ressignificação do currículo voltado para o Ensino Médio. A esse respeito, Isleb (2016) afirma que essa é a finalidade para a qual todas as ações do Programa estão voltadas. A autora destaca ainda:

No caso do ProEMI, baseando-se nas intenções anunciadas nos seus Documentos Orientadores 2009, 2011 e 2013, dá a entender que este Programa demonstra por meio dos redesenhos curriculares, uma preocupação com a construção de uma identidade para o Ensino Médio, com o processo de ensino-aprendizagem e com a organização do trabalho pedagógico das escolas ao invés de priorizar apenas a melhoria dos resultados do fluxo escolar (ISLEB, 2016, p. 4).

A partir das colocações da autora e do que podemos perceber na fala do coordenador da CDE7 a respeito do processo de adesão do Programa, observamos certa contradição entre as motivações da política e a forma como ela foi apropriada pela CDE7. Sabemos que os dados das avaliações externas devem ser utilizados pelas redes de ensino como recurso para que repensem as propostas pedagógicas das escolas sob sua responsabilidade. Contudo, ao que nos parece, por meio das colocações do gestor, é que não houve um estudo prévio acerca dos objetivos do ProEMI para ele fosse ofertado para as escolas que, de fato, tinham o perfil e o interesse para implementá-lo.

⁶ “O Saeb foi a primeira iniciativa brasileira para conhecer seu sistema educacional em profundidade, e tem sido realizado a cada dois anos desde 1990. [...] A Prova Brasil foi criada em 2005, a partir da necessidade de tornar a avaliação mais detalhada, em complemento à avaliação já feita pelo Saeb” (BRASÍLIA, 2018, s/p).

Alcântara (2015, p. 34), ao tratar da implementação do ProEMI no Estado do Amazonas, alerta:

Contudo, quanto ao critério de seleção adotado pela SEDUC, conforme depoimento da antiga Coordenadora Institucional do programa, não são levados em consideração a adequação da estrutura física nem o quadro técnico-docente, menos ainda a capacidade de articulação das escolas com outras instituições públicas. Na prática, não há nada sistematizado pela SEDUC, em relação à seleção das escolas.

Ou seja, já no topo do processo, na SEDUC/AM, há uma leitura equivocada ou mesmo inadequada quanto aos critérios de seleção das escolas, o que demonstra pouco conhecimento da política, ou ainda, pouca importância dada ao documento norteador.

Considerando o processo de seleção das escolas para a participação de um Programa que se propõe a pensar o redesenho curricular do Ensino Médio, questionamo-nos sobre o motivo de possíveis incoerências no PPP das escolas. Nesse sentido, também questionamos ao Coordenador da CDE7 por que as orientações do Programa não foram levadas em consideração no que tange à escolha das unidades escolares participantes do projeto. Isso demonstra certa superficialidade no entendimento do objetivo da política e, por outro lado, ratifica o lugar dos índices de desempenho como um dos principais critérios utilizados pelos macrossistemas para a idealização de políticas educacionais.

Por meio da fala do Coordenador da CDE7, podemos perceber a relevância dos dados das avaliações externas como critério para a implementação de políticas públicas. A nosso ver, a apropriação dos resultados das avaliações externas deve ser um, dentre os critérios utilizados para a adesão de uma dada política, visto que, no caso em análise, o objetivo da política – reorganização curricular – precisa ser amplamente debatido, a fim de que essa finalidade não se perca no processo de implementação que se iniciou por um critério deslocado do objetivo da política em si.

Jakimiu (2014a), em estudo que analisa os objetivos de redesenho curricular do ProEMI, reafirma que o Programa intenciona a mudança do quadro em que se encontra o Ensino Médio, por meio de ações que induzam à inovação curricular, principalmente em escolas das redes estaduais de ensino. Como critério de escolha das escolas para a participação no Programa, a autora afirma que as dificuldades na

aprendizagem são um dos critérios que devem ser mobilizados, conforme as orientações do Ministério da Educação. A autora destaca, ainda, a estrutura física necessária à implementação do Programa, visto que ele prevê o desenvolvimento de atividades no contraturno. Em suas palavras:

A escolha das escolas é realizada pelas Secretarias de Estado da Educação com base em critérios definidos pelo documento orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2013). A ideia central é contemplar as escolas de forma regionalizada, especialmente aquelas que apresentem dificuldades no alcance do sucesso da aprendizagem e que tenham estrutura física adequada para a implementação do Programa (JAKIMIU, 2014b, p.6).

O gestor, por sua vez, ressalta que a escola pesquisada apresenta diferentes segmentos de ensino, mas não destacou como ela se organizara para a implementação do Programa, visando aos seus objetivos, em um cenário de escola com diversas etapas da Educação Básica funcionando na rotina da instituição.

Quanto à dinâmica de implementação, ou seja, as etapas para implementação do ProEMI no cenário pesquisado, o coordenador da CDE7 esclarece-nos:

Toda essa parte de implantação e implementação do programa, ele se deu em parceria com o Departamento de Políticas e Programas da Seduc, auxiliado, em alguns momentos, no que se refere à formação pelo CEPAN, que é o centro de formação da Seduc, e a Coordenadoria ela é a que supervisiona a implementação, mas toda a parte de reuniões preliminares é, o desenho do programa, é... essa parte, ela lá foi realizada pelo Departamento de Políticas e Programas. A parte de recursos financeiros, formação para o Plano de Ação, aplicação, ela se deu já pelo departamento de gestão escolar, através da gerência que cuida dos recursos financeiros (GESTOR CDE7, 2017).

Para compreendermos um pouco mais acerca da organização da CDE no que tange à implementação de políticas, principalmente sobre o processo de adesão e implementação do ProEMI na CDE7. Vejamos o que diz o gestor quando da realização da entrevista complementar:

Todos os programas e projetos que são implementados na escola eles são encaminhados primeiramente, o primeiro contato é feito com a Secretaria de Educação, no caso a SEDUC. Se os programas são de origem pedagógica, as primeiras reuniões acontecem através da do gabinete da Secretaria Adjunta Pedagógica. Em outros casos são através do gabinete de gestão. No caso da política específica, a parte

pedagógica, a reunião quem demanda é o Departamento de Políticas e Programas - o DEP. Em alguns casos que envolvem formação, é o CEPAN. E a parte financeira deste programa, especificamente, é através da Secretaria Adjunta de Gestão com o Departamento de Gestão Escolar, que é o DEGESC, que é responsável pelo acompanhamento financeiro. Então, é, toda política, todo programa, a exemplo deste, o primeiro contato que a Coordenadoria tem é através de seu coordenador adjunto específico do programa é realizado primeiramente pelo DEP (GESTOR CDE7, 2017).

Percebe-se que o gestor possui pleno conhecimento acerca da organização da Coordenadoria Distrital de Educação no que tange aos setores responsáveis por cada aspecto da política. Segundo o entrevistado, a formação foi realizada por um setor da SEDUC/AM, enquanto o repasse de recursos foi realizado por outro órgão da SEDUC/AM. Contudo, o entrevistado não faz menção às dificuldades no repasse dos recursos às escolas, questão essa que provocou a desistência de continuação no Programa por parte de algumas unidades de ensino.

Já no âmbito da escola pesquisada, a adesão e a implementação foram compreendidas de outra maneira, visto que os atores da escola pareciam não possuir informações sobre a macrogestão da implementação de políticas ocorrida na CDE7. Tal lacuna entre as falas do gestor da CDE e os atores que atuam na escola demonstra a pouca comunicação entre a esfera intermediária da SEDUC/AM e os agentes que fazem as políticas acontecerem nas escolas.

Riani (2013), em um trabalho que discute as características da administração pública, problematiza as suas especificidades em uma sociedade democrática, por meio da seguinte pergunta: “como estabelecer, numa sociedade pluralista, as escolhas que permearão todo o agir da Administração Pública?” (RIANI, 2013, p. 134). O pesquisador tenta responder sua questão ressaltando, justamente, o caráter democrático. Segundo ele, “devem ser viabilizados canais de discussão com toda a comunidade, ou, em certas circunstâncias, com os seguimentos interessados, para se construir uma decisão democrática e coletiva.” (RIANI, 2013, p. 134). É nesse sentido que compreendemos um distanciamento entre o entendimento acerca da implementação do ProEMI por parte do coordenador da CDE7 e dos sujeitos que atuam na escola.

Sabemos, a partir dos estudos de Mainardes (2006) acerca da abordagem do ciclo de políticas, que os níveis macro e micro de uma política devem ser igualmente considerados para que a engrenagem possa funcionar. Contudo, o que observamos,

por meio das entrevistas realizadas, é que, no Estado do Amazonas, o processo de implantação e de implementação de políticas tende a ser, primordialmente, gerenciado pelas esferas da SEDUC/AM, com pouca participação das comunidades escolares.

Nesse sentido, vejamos as considerações de Mainardes (2006), a fim de refletirmos sobre os eixos de funcionamento de uma dada política pública e compreendermos que as esferas locais de implementação de políticas também apresentam suas tensões e conflitos que poderiam ser mediados, se os agentes da macropolítica considerassem as escolas como sujeitos conscientes nesse processo:

Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas para se entender a política ou o programa. A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, do estilo das negociações durante o processo decisório, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, bem como por meio da identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006, p. 14).

Há de se considerar, ainda, a rotatividade dos profissionais da educação nas escolas da rede estadual de ensino do Amazonas e a personalização das políticas. Podemos perceber que a implementação dos projetos e políticas, também no âmbito escolar, é centralizada em alguns atores da gestão ou da comunidade escolar como um todo. Com a ausência e/ou afastamento desse pequeno grupo da escola, informações importantes acerca da concepção da política são perdidas, o que nos mostra que o mesmo mecanismo de centralização das informações, o oposto ao que foi exposto por Riani (2013), também é uma prática das gestões escolares.

Como o gestor atual da escola não estava presente no momento da implementação da política, sua contribuição acerca desse momento inicial é pouco significativa. Contudo, essa falta de conhecimento demonstra que não há um mecanismo de repasse de informações entre os sujeitos da comunidade escolar em análise. Por sua vez, o professor articulador apresenta algumas informações sobre o processo de implementação do ProEMI, mas demonstra-se limitado em suas respostas, uma vez que o processo de adesão pela política foi realizado sem muita participação do coletivo escolar, o que também aponta um dado de pesquisa importante sobre o início do Programa na escola em tela.

Na entrevista realizada em maio de 2017, o atual gestor da escola pesquisada afirmou, de modo sucinto, que a instituição tomou conhecimento da Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, que criou o ProEMI, por meio de informações dadas pela CRE 7. Em entrevista complementar, perguntamos como ele buscara informações sobre o Programa, quando assumiu a gestão da escola e que informações tinham sido repassadas a ele. Em suas colocações, o gestor destaca a preocupação com os aspectos financeiros do Programa:

Em primeiro lugar, quando eu entrei na escola, eu procurei saber quais eram os projetos que estavam funcionando, né? E um deles era o ProEMI que já estava em sua reta final. E... soube também, procurei saber dele através da Secretaria de Educação, que eles estavam verificando nas escolas a aplicação, como foi a aplicação desse dinheiro, onde é que estava sendo aplicado e foi que eu verifiquei que o projeto, ele já estava lá na sua reta final (GESTOR DA ESCOLA CUPUAÇU, 2017).

O gestor da escola pesquisada revela, nesse momento da entrevista, como se dera o seu processo de compreensão acerca do ProEMI, ressaltando que era preocupação da Secretaria conhecer como a verba do Programa era investida. Contudo, não há, na fala do gestor, nenhuma menção ao aspecto pedagógico para qual a verba se destinava. Isso faz com que pensemos como, muitas vezes, os projetos e programas educacionais são subaproveitados nas escolas, visto que a adesão, não raro, é motivada pelas verbas, sem que uma reflexão acerca da proposta seja realizada pela comunidade escolar.

O professor articulador, responsável pela política na escola, descreve o seu contato inicial com a política de modo muito peculiar, demonstrando a forma centralizadora e pouco articulada como o Programa foi implementado na escola analisada. Vejamos as palavras do entrevistado:

Quando eu cheguei na escola, após as férias, entendeu? Eu já estava lotado pela gestão da escola no projeto sem que eu soubesse de nada. E aí veio alguém da CDE7 e me orientou o que eu deveria fazer, porque eu fui lotado no projeto sem ter conhecimento e aí eu, minha cadeira, ficou especificamente só para isso, para o projeto, aí eu procurei saber do que se tratava. Aí foi que recebi a orientação, recebi o material escrito para poder desenvolver o projeto, mas a princípio, eu não sabia de nada. Fui lotado primeiro pela escola, sem ter conhecimento de nada (PROFESSOR ARTICULADOR, 2017).

O professor articulador, ainda, afirma que, enquanto não houve nenhuma informação mais detida sobre como proceder no projeto na Escola Cupuaçu, ele ficou à disposição da escola para as eventualidades do cotidiano escolar.

Com certeza, eu fiquei sabendo que era professor articulador do ProEMI, mas, na prática, eu fiquei trabalhando na escola durante um bom tempo como professor de apoio. Fiquei como professor de apoio na escola lotado no ProEMI, mas como professor de apoio na escola. Só quando fui convocado para participar do CEFORT na UFAM foi que eu fui receber as orientações e as informações para poder começar a trabalhar. Até então, eu era professor de apoio, lotado no projeto, mas como professor de apoio na escola. Meu trabalho era só como professor de apoio na escola (PROFESSOR ARTICULADOR, 2017).

O professor articulador, quando perguntado a respeito da adesão ao Programa, mostrou-se alheio a esse processo, alegando que fora o gestor da época o responsável. Além disso, o entrevistado afirmou que a implementação do projeto na escola tinha sido um trabalho muito solitário, uma vez que apenas ele e o presidente da Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) atuaram no seu desenvolvimento. Tal panorama nos mostra uma situação inicial desfavorável no que se refere à implementação do ProEMI na escola em destaque, visto que a ideia dessa política é que as mudanças ocorram com a adesão, apoio e discussão de toda a comunidade escolar.

Outro fator preocupante apresentado pelos entrevistados foi em relação ao início das atividades do ProEMI na escola. Conforme apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, a adesão ao Programa se dera em 2012, para que, em 2013, as atividades fossem iniciadas. Contudo, a primeira parcela da verba foi somente liberada em 2014. Desse modo, os professores que atuaram no projeto entendem que a implementação do Programa somente ocorreu a partir do momento que a verba foi liberada para a escola. Vejamos a fala da professora 2 a esse respeito: “Na Escola Cupuaçu, foi implementado no segundo semestre de 2014 e no primeiro semestre de 2015. Durou um período assim de um ano. Entre 2014 e 2015, efetivamente”. Tal incompatibilidade entre as datas demonstra uma questão gerencial a ser mais bem monitorada por parte das instâncias intermediárias de gestão, tal como a CDE. Vejamos, nesse mesmo sentido, a fala do professor articulador do Programa em entrevista complementar:

2013, 2014. Começou em 2013, até 2014, porque em 2015, no ano seguinte, eu me afastei da escola e o projeto parou, a escola não lotou outro professor para me substituir no tempo em que me aposentei e aí a escola ficou sem ninguém para tocar o projeto (PROFESSOR ARTICULADOR, 2017).

Quanto ao repasse das informações sobre o projeto, a professora entrevistada declara que fora informada pela gestão da escola, por meio de um aviso a respeito das mudanças no Ensino Médio. Segundo a entrevistada, "o gestor da época afirmou que seria um Ensino Médio diferente, voltado mais para as atividades interdisciplinares e projetos". Foram apenas essas as informações repassadas, além das orientações a respeito do cadastro dos professores no sistema responsável pelo ProEMI. Além do gestor, a professora entrevistada ressalta a participação do professor articulador no que se refere ao fornecimento das informações iniciais acerca do Programa. Afirma que ele organizava reuniões entre os professores participantes do projeto, a fim de repassar as informações necessárias e promover debates acerca da metodologia de trabalho do ProEMI.

É possível perceber, com base nas informações apresentadas pelos entrevistados, alguns desencontros nas respostas. Primeiramente, constatamos que os dois responsáveis pelo Programa na escola tinham poucas informações a respeito do processo de adesão. Esse cenário apresentado pelos participantes é um retrato do que acontece, regra geral, nas políticas e projetos educacionais no Brasil. Quando há a troca da equipe de gestores da escola – ou considerando a esfera da macropolítica: municípios, estados e nação -, a história da política tende a ser perdida, se a escola (regionais, secretarias, ministérios) não tiver a prática de registrar e consolidar as suas ações. No âmbito escolar, o PPP das escolas é uma ferramenta que poderia ser utilizada para a diminuição da descontinuidade das ações e práticas escolares. Contudo, no estado do Amazonas, ainda percebemos a subutilização desse mecanismo. Ressalta-se que, de forma geral, essa é uma característica ainda muito presente na implementação das políticas públicas no Brasil, marcada, não raro, por uma grande transitoriedade e consequente perda das ações.

Historicamente, as políticas brasileiras perpassam o dilema da continuidade e descontinuidade, tanto nas esferas macro como nas micro. Retomando a discussão de Mainardes (2006) e compreendendo a implementação de uma política pública como um elo de uma engrenagem, constatamos que são diversos os fatores que contribuem ou dificultam a implementação e a continuidade da implementação de uma

política. Franco, Alves e Bonamino (2007), discutindo as políticas do Ensino Fundamental nas últimas décadas, demonstram que a temática da continuidade e descontinuidade de ações e políticas educacionais é algo muito mais complexo do que este trabalho pretende demonstrar. Segundo os autores:

mostramos como a política educacional evoluiu de contexto marcado pela descontinuidade e pela esperança concentrada em novas políticas, que negavam as precedentes, para situação marcada por mais continuidade do que descontinuidades. Por um lado, isto sugere amadurecimento tanto de gestores públicos quanto de acadêmicos que tematizam a política educacional. No entanto, a evidência empírica revisada neste artigo sugere que, embora diversas medidas de política educacional tenham potencial de contribuir para o aprimoramento da educação brasileira, a magnitude do desafio da qualidade está além do potencial das políticas que circulam entre nós. Isto sugere que a perspectiva da continuidade não pode abrir mão da criatividade e da inovação (FRANCO; ALVES; BONAMINO, 2007, p. 207).

De acordo com os autores, nas décadas de 1970 e 1980, a descontinuidade das ações políticas, em esferas macro, foi recorrente. Conforme o amadurecimento das gestões escolares, essa prática vem se desfazendo, embora ainda seja muito presente, sobretudo, nas instâncias menores da educação. Além disso, os autores problematizam as possíveis amarras que a noção de continuidade política pode propiciar, como, por exemplo, o engessamento das políticas educacionais. O que percebemos nos dados em análise, por outro lado, refere-se à ausência de organização das esferas educacionais para que as ações propostas nas políticas educacionais se realizem dentro de um espaço de tempo que seja capaz de oportunizar algum tipo de avaliação sobre elas.

No que se refere à maneira como o Programa foi divulgado na escola, segundo o professor articulador, não houve nenhum tipo de capacitação ou explicação mais detalhada, tendo sido o ProEMI apenas levado a conhecimento da escola por meio de um documento oficial. Tal forma de apresentação de uma política, sem que haja um estudo a respeito de seus objetivos, dificulta sua apropriação e, posterior, implementação, tendo em vista que a comunidade escolar não compreende as implicações daquilo que está sendo obrigada a colocar em prática. Ou seja, sem um entendimento compartilhado acerca do que é a política, bem como sobre os seus benefícios para uma dada comunidade escolar, não há garantias de que o seu processo de implementação se dará de forma uniforme e coletiva.

Alcântara (2015), ao estudar a primeira fase do processo de implementação do ProEMI no Estado do Amazonas, alerta:

Em se tratando do ProEMI, verifica-se, com base nos dados da pesquisa de campo, um distanciamento entre o discurso oficial e sua incorporação pelas escolas pesquisadas. Isto é, observa-se que, nas escolas pesquisadas, há um desvio entre o discurso oficial e a operacionalização do programa.

As escolas atribuem significados próprios às regulamentações da política, os quais, muitas vezes, se distanciam das orientações oficiais. Isso porque, conforme Silva (2014, p. 5-6), as práticas de leitura e interpretações são distintas e podem produzir significados diferenciados. Dessa forma, a política está sujeita a recriação no contexto da prática, o que pode mudar de forma significativa a política original, às vezes, se aproximando das formulações originais e, às vezes, se distanciando (ALACÂNTARA, 2015, p. 67).

A partir da proposta do ProEMI, que é de envolver toda a comunidade escolar e, ainda, integrar as propostas das secretarias estaduais às das coordenadorias regionais e das escolas participantes, percebemos que, desde o início do processo de implementação da política, não houve de fato uma integração, o que reforça as questões de falta de comunicação e diálogo ocorridas também na Escola Cupuaçu, dificultando enormemente a implementação efetiva do ProEMI.

Ainda conforme Alcântara (2015, p. 69):

Para a implementação e operacionalização de qualquer política pública, a compreensão e o cumprimento do discurso oficial por todas as esferas envolvidas é fundamental. No caso do ProEMI, suas etapas operacionais precisam ser muito bem compreendidas pela SEDUC e pelas escolas. No caso da SEDUC, por ser responsável pela seleção das escolas e pela organização do planejamento de implementação do programa. Em relação às escolas, porque devem elaborar e executar o PRC de acordo com as orientações do Documento Orientador. Sem isso, dificilmente, o programa conseguirá produzir mudanças significativas na prática.

Constatamos, pelas análises feitas até aqui, que a relação entre os atores envolvidos e o discurso oficial tem sido um tanto problemática, pois as escolas demonstram não ter a clara compreensão dos objetivos do programa e a SEDUC tem sido negligente em diversos aspectos, que começa desde a seleção das escolas, passa pela falta de acompanhamento dos PRCs e culmina com a falta de suporte às escolas na implementação e operacionalização do programa.

Sobre a adesão ao Programa, o atual gestor da unidade de ensino pesquisada e o coordenador da CDE7 ressaltam o baixo rendimento dos alunos, validando a ideia simplificada de que a necessidade de reorganização curricular para o Ensino Médio

está no desempenho aquém do esperado apresentado pelos alunos. Entretanto, muitas vezes, esse desempenho está atrelado a outros fatores que não a forma como o currículo é desenvolvido. A baixa autoestima dos alunos também foi destacada pelo gestor como um dos fatores que levaram a antiga gestão a aderir ao Programa. Todavia, não há um desenvolvimento mais específico sobre essa questão que nos possibilite discorrer sobre os fatores que causam baixa autoestima nos alunos do Ensino Médio na escola pesquisada. Além disso, nas entrevistas realizadas, não encontramos propostas curriculares que desenvolvessem um trabalho específico em relação à autoestima dos alunos, portanto, não é possível verificar uma relação direta, no que se refere às mudanças curriculares, entre os motivos de a escola ter aderido ao ProEMI e as atividades desenvolvidas após a implementação da política, o que será mais detalhado na subseção seguinte.

Em relação ao último tópico tratado nesta seção, observamos a falta de gerenciamento e de monitoramento da implementação do ProEMI na escola pesquisada, o que será problematizado no eixo analítico referente à gestão do ProEMI no Estado. Ressaltamos a questão da descontinuidade das políticas no ambiente escolar como reflexo da cultura de descontinuidade política do Brasil, bem como a imposição das esferas de gestão, sem que haja a mobilização e o compartilhamento de informações para os demais envolvidos no processo.

A próxima seção trata a respeito de como os entrevistados compreendem os objetivos do ProEMI: melhoria e inovação curriculares.

2.3.2 Reformas no Ensino Médio e uma proposta de redesenho curricular

Iniciamos esta seção buscando a reflexão acerca do que seja uma política voltada para a inovação curricular. Jakimiu (2014b), amparada nos estudos de Garcia (2010), afirma que políticas curriculares estão relacionadas à delimitação política e ideológica do que deve ser ensinado. Tratar sobre currículo é, portanto, realizar escolhas e delimitar um perfil para um segmento de ensino. Nesse sentido, Jakimiu (2014b), com base em Garcia (2010), elucida:

Garcia (2010) explica que é possível classificar o currículo a partir de duas perspectivas. Uma refere-se ao currículo como um artefato escolar, e, a outra concebe o currículo como um campo teórico. Na primeira perspectiva, a noção de currículo está relacionada às

experiências de aprendizagem ofertadas aos estudantes na escola, enquanto que na segunda perspectiva, o currículo seria considerado como um campo de disputas e debates (JAKIMIUI, 2014b, p. 2).

Ao considerarmos as duas facetas do currículo, passemos à análise das entrevistas, com base na implementação do ProEMI e sua dimensão curricular na escola pesquisada.

Perguntamos ao gestor da escola e ao professor articulador quais foram as mudanças ocorridas no Ensino Médio com a implementação do ProEMI na instituição. Além disso, buscamos compreender como se deu o processo de realização do Plano de Redesenho Curricular. Apresentamos, nesta subseção, as respostas dos entrevistados sobre os dois tópicos que compõem os objetivos do ProEMI.

Sobre as mudanças no Ensino Médio, o gestor da escola afirmou que, após a implementação do programa, houve algumas modificações quanto ao entendimento a respeito da forma de trabalhar os conteúdos. Segundo o gestor:

É, com essa nova mudança do Ensino Médio, nós estamos trabalhando, a maioria dos nossos professores com projetos. Então, mesmo tendo uma grade curricular, tendo toda é, a nova mudança, nós já estamos trabalhando com projetos. É, projetos de leitura, é... projetos de incentivo ao aluno a participar de redações, participar de uma maneira mais efetiva dos conteúdos planejados, às vezes até em contato direto com os alunos para ver de que maneira eles querem uma aula, como se pode preparar uma aula, para que se possa ter um entendimento maior, uma aprendizagem mais satisfatória (GESTOR DA ESCOLA CUPUAÇU, 2017).

Para o professor articulador da escola, essas mudanças ocorreram, pois a escola se articulou para a realização de uma proposta de Ensino Médio diferenciada. Segundo o professor entrevistado, “a escola promoveu reuniões entre os professores do Ensino Médio, e traçamos um objetivo comum, para que a gente tivesse um só objetivo, todo mundo trabalhando em comum acordo. Fazíamos reuniões periódicas” (PROFESSOR ARTICULADOR, 2017).

Já em relação ao Plano de Redesenho Curricular, o gestor da escola, da mesma forma como o professor articulador em sua resposta anterior, fala das reuniões voltadas para a reflexão sobre o desenvolvimento curricular da escola. De acordo com o gestor, houve uma proposta de estudo, para, somente após as reflexões necessárias, haver a construção do plano. Nas palavras do gestor: “a construção do Plano de Redesenho Curricular se deu através de reuniões entre os professores do

Ensino Médio, encontros com a SEDUC/AM e o contato com a base curricular nacional” (GESTOR DA ESCOLA CUPUAÇU, 2017).

O professor articulador, indo ao encontro do exposto pelo gestor escolar, afirmou, também, que: “O projeto foi, na verdade, foram todos os professores, em reunião. A gente teve várias opções de..., de uma delas, surgiu esse daí (faz menção ao PRC da escola), foi em uma reunião em comum acordo, com todos os professores do Ensino Médio da escola”. (PROFESSOR ARTICULADOR, 2017). Contudo, a professora 2 afirma não ter conhecimento acerca da elaboração do PRC da escola. A professora não soube informar como o PRC fora feito. Disse que os professores não participaram da elaboração. A respeito dos macrocampos, destaca os da área de Língua Portuguesa, sua área de atuação, e o de Dança, mas não sabe detalhá-los.

No que se refere às contribuições da organização curricular após o PRC, o gestor afirmou que “um número maior de alunos com acesso à faculdade, mais clareza quanto ao que os alunos estudam, e a participação maior nos projetos da escola” (GESTOR DA ESCOLA CUPUAÇU, 2017).

O professor articulador, por sua vez, destacou o momento em que houve a reestruturação, deixando margem para o entendimento de que se tratou de uma situação pontual, sem continuidade, por exemplo, nos dias atuais. Vejamos as palavras do professor: “naquele momento, todos os professores passaram a fazer seus planos todos os planos passaram a seguir uma linha só se todo mundo reunido com um só objetivo melhorar o Ensino Médio na escola” (PROFESSOR ARTICULADOR, 2017).

O coordenador da CDE7 avalia as mudanças curriculares decorrentes da implementação do ProEMI da seguinte forma:

O currículo da escola, ele é um currículo meio que padrão pela Secretaria de Educação. Ela tem uma proposta curricular que atende todas as escolas em cada nível e modalidade de ensino. Ahhhh, a implementação do PROEMI ela dá uma amplitude ao currículo, traz é, além da carga horária maior de atividades, traz outros ingredientes que podemos dizer, assim, inovadores que até então a escola não praticava. A escola era muito fiel à carga horária, até então, apresentada, é... de atividades conforme padrão da Secretaria como um todo. Então, vejo de novidade, ou de mudança, além dessa ampliação de carga horária, outras possibilidades de desenvolvimento de atividades que, até então, não eram tratadas com tanta é... não eram, não tinham o destaque necessário. Ou então não eram tratadas com a prioridade necessária. Do ponto de vista do aluno, há uma reestruturação é... nas atividades que faz com que ele tenha um tempo

mais significativo na escola, conseqüentemente, a possibilidade de uma aprendizagem ser maior. Não consigo aferir se isso de fato foi bem-sucedido. Mas o programa surgiu com essa possibilidade de fato a inserção de novas atividades em horários distintos, fora aquelas quatro horas que já vinham sendo desenvolvido é..., tradicionalmente, pudesse dar um resultado melhor. Então, essas foram algumas mudanças que o currículo apresentou(GESTOR DA CDE7, 2017).

As falas de todos os entrevistados sugerem pouco conhecimento do assunto, não há nenhum exemplo claro e objetivo dos projetos realizados pela escola. Além disso, não foi feito, durante todo o período, desde a implementação do ProEMI na escola, uma avaliação objetiva dos resultados, o que compromete a política, pois não é possível aferir as mudanças que possam ter ocorrido.

Os dados obtidos a partir das falas dos atores entrevistados nos permitem concordar com Alcântara (2015, p. 69), quando afirma:

Dessa forma, percebemos que as diretrizes do programa foram resumidas a um preenchimento mecânico na plataforma do SIMEC. A impressão que se tem é que as escolas apenas preenchem o PRC no PDDE Interativo e adquirem bens materiais com os recursos advindos do FNDE, o que não é o suficiente para garantir a efetividade da inovação curricular na prática, pois para que se consiga atingir as metas do programa é preciso uma mobilização reflexiva da equipe escolar em torno dos seus reais objetivos.

Nesse sentido, fica evidente o pouco envolvimento da comunidade escolar e poucas evidências que, de fato, houve um redesenho curricular, conforme proposto, na escola pesquisada. A impressão que se tem é de que pequenos ajustes foram feitos em algumas disciplinas, mas nada parecido com a proposta da política que previa um trabalho por áreas de conhecimento e não por disciplinas estanques. Entendemos que, para que essas mudanças ocorressem como explicitado na proposta do ProEMI, seria necessário um maior envolvimento e conhecimento de todos os atores da escola.

Na próxima subseção, discorreremos a respeito da compreensão dos sujeitos pesquisados acerca das contribuições do ProEMI na escola.

2.3.3 Contribuições do ProEMI

Solicitamos aos três entrevistados que procedessem a um balanço sobre a implementação do ProEMI. Nesta seção, apresentamos o que os sujeitos acharam de significativo e produtivo no que tange à proposta da política pesquisada.

A esse respeito, vejamos o que foi destacado pelo gestor da Coordenadoria 7:

Eu acho que a semente que foi plantada, ela é positiva, entretanto a descontinuidade de alguns aspectos, tipo a rotatividade, nesta área geográfica, de professores faz com que seja um grande desafio. Foi um grande obstáculo, para que o resultado fosse melhor, porque você forma determinados educadores, faz uma mobilização, sensibilização para melhoria do Ensino Médio, mas nem sempre se garante que professor é o que executará o programa no ano seguinte, porque ele muda de área geográfica, ou ele é temporário no ano que vem não está mais contratado. Esse fato é um desafio. O outro desafio para que talvez não tenha tido tanto sucesso é que a escola não é genuinamente de Ensino Médio. Ela tem que dar atenção para o Fundamental 1, tem que dar uma atenção especial para o Fundamental 2 e, paralelamente, no mesmo turno, para o Ensino Médio, onde está sendo apresentado o programa. E uma terceira variável é que essa escola, ela tem um percentual de alunos com distorção idade-série significativo, e precisa ter, de fato, uma política que também considere a distorção idade-série que é considerada elevada para essa área geográfica (COORDENADOR DA CDE7, 2017).

O gestor da Escola Cupuaçu destaca que

houve avanços na compra de materiais e entendimento a respeito de uma nova proposta de ensino, conscientização e diminuição da desistência no Ensino Médio. Além disso, percebemos o aumento na decisão dos alunos de quererem fazer faculdade (GESTOR DA ESCOLA CUPUAÇU, 2017).

Contudo, os números levantados no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM) não mostram essa variação. Em entrevista complementar, o gestor da escola avalia o ProEMI da seguinte forma:

É o que eu penso é que ele veio para que a gente tenha uma nova é..., um novo diagnóstico do ensino, uma nova maneira de se ver, de se aplicar dentro de uma nova pedagogia que é... as escolas é, o ensino, ele está passando. E a avaliação que eu faço dele é que ele é um projeto bom, mas agora tem que ter o treinamento dos colegas, dos professores, né, propriamente, os gestores, tem que estar todos empenhados, para que a gente possa levar isso para a, para os alunos, para a comunidade e também para os pais dos alunos que vão saber que os filhos vão estar tendo uma nova metodologia de ensino (GESTOR DA ESCOLA CUPUAÇU, 2017).

O professor articulador, embora reconhecendo as falhas na implementação do Programa, aponta alguns avanços:

Apesar da alta rotatividade de professor, o que gera descontinuidade no trabalho, o ProEMI procurou melhorar a falta de interesse dos jovens no Ensino Médio, trabalhou a importância da educação para o futuro, e este trabalho de conscientização deu resultados. (PROFESSOR ARTICULADOR, 2017).

Em entrevista complementar, o professor articulador relata alguns materiais que foram adquiridos com a verba do ProEMI, assim como alguns de seus benefícios.

Na época, foram adquiridos material de Ciências, tipo, corpo humano, material, tipo, globo, foi adquirido computador para a escola. Foram, não lembro de cabeça quantos materiais foram adquiridos, mas foram comprados bastante coisas para melhorar o ensino da escola. Esse material, acredito, que hoje ainda deve ter na escola, comprado com esse recurso (PROFESSOR ARTICULADOR, 2017).

Afirmou, ainda, que esses materiais foram solicitados pelos professores em reuniões e que a decisão sobre a compra fora tomada conjuntamente.

Sim, nas reuniões com os professores, eles pediram para que esses materiais fossem comprados para que eles implementassem e melhorassem a qualidade da aula deles e a gente atendeu, a gente comprou aquilo que eles relacionaram e pediram para que fosse comprado (PROFESSOR ARTICULADOR, 2017).

O gestor da escola ressalta como contribuição a possibilidade de montagem de um laboratório de Química, assim como a construção da horta escolar. Vejamos:

É, dentro da escola, nós não tínhamos laboratório de Ciências. Hoje nós já temos que está servindo, está dando todo esse apoio para que o projeto seja desenvolvido de uma maneira mais eficaz dentro da escola. Essa era uma, a outra era horta escolar que também - a horta escolar fez com que os professores, também, de Ciências, biologia, né, também tivesse esse contato. Os alunos, também, comesçassem a participar aqui, não só dentro das quatro paredes dentro de sala de aula, mas fora também, eles poderiam ter uma aprendizagem diferenciada (GESTOR DA ESCOLA CUPUAÇU, 2017).

A professora 2 afirma que a possibilidade de trabalhar com projetos e de dar mais autonomia aos alunos na produção textual teria sido um dos fatores positivos do projeto. Ela afirma que, por meio das atividades do ProEMI, os alunos conseguiram perceber sua capacidade e seu potencial criativo.

Novamente, a partir das falas dos autores, não é possível saber que práticas pedagógicas foram modificadas a partir da implementação do ProEMI na Escola Cupuaçu. As questões relatadas apresentam mais dados financeiros e ganhos na

infraestrutura, mas pouco acerca das mudanças curriculares. Na visão dos atores entrevistados, parece que o carro-chefe do ProEMI é o apoio financeiro vindo do governo federal, havendo portanto, uma leitura equivocada da política, o que, certamente, comprometeu sua implementação na escola pesquisada.

Além disso, cabe ressaltar as mudanças de gestores e professores. Como não havia uma prática sistematizada de registro das decisões tomadas, seja pelo gestor, seja pelos atores envolvidos na implementação da política, isso contribuiu para comprometê-la, já que a memória do processo acabou se perdendo com os envolvidos que saíram da escola sem registrar suas ações.

Outra questão a ser levantada, a partir da fala do Coordenador da CDE7, diz respeito ao acompanhamento das escolas pela SEDUC/AM. Andrade (2015), em dissertação que analisa o monitoramento das escolas que implementaram o ProEMI no Estado do Amazonas, ao descrever as etapas de implementação da política, afirma “Não há indicação, na Gerência de Ensino Médio, de atividades de monitoramento do programa que visem também ao acompanhamento pedagógico das ações desenvolvidas pelas escolas, no sentido de auxiliá-las na condução das atividades” (ANDRADE, 2015, p. 61).

Há, portanto, pouco envolvimento dos entes responsáveis pelo processo de condução da política no nível estadual, o que pode ter acarretado um desinteresse da escola pesquisada, que não foi cobrada em torno das ações desenvolvidas e, ainda, teve as parcelas de pagamento atrasadas, o que pode ter contribuído para a desmotivação dos atores locais na contribuição para o avanço da implementação da política.

Na próxima subseção compreendemos como se deu a implementação do ProEMI nas diferentes esferas de gestão responsáveis pelo Programa.

2.3.4 Considerações sobre implementação de políticas e as esferas de gestão

No âmbito da gestão intermediária, tal como o da CDE, podemos destacar a fala do gestor dessa esfera que explica como as políticas são acompanhadas e geridas por esse órgão. Vejamos a palavra do gestor:

A CDE acompanha todos os outros programas, ela não dá destaque para um programa específico. Então, ela tem vários programas e projetos sendo implementados, e a supervisão pedagógica, ela não vai dar um atendimento especial (a um programa específico), ela

acompanha a rotina da escola. A escola (em análise) também tem o Projeto Avançar, tem o Mais Educação, que é um programa federal, Então, o acompanhamento, ele se dá de forma sistemática, mas não com destaque ou diferença, porque não tem (programa) melhor ou pior (GESTOR DA CDE7, 2017).

Pedimos ao coordenador da CDE7 mais informações a respeito da distribuição das tarefas entre as diferentes esferas de gestão na SEDUC/AM, a fim de melhor compreendermos as responsabilidades e atribuições desses órgãos na implementação de políticas. O gestor detalhou esse processo da seguinte maneira:

Todos os programas e projetos que são implementados na escola eles são encaminhados primeiramente, o primeiro contato é feito com a Secretaria de Educação, no caso a SEDUC. Se os programas são de origem pedagógica, as primeiras reuniões acontecem através da do gabinete da secretaria adjunta pedagógica. Em outros casos são através do gabinete de gestão. No caso da política específica, a parte pedagógica, a reunião quem demanda é o Departamento de Políticas e Programas que é o DEP. Em alguns casos que envolve formação, é o CEPAM. E a parte financeira deste programa, especificamente, é através da Secretaria Adjunta de Gestão com o Departamento de Gestão Escolar, que é o DEGESC, que é responsável pelo acompanhamento financeiro. Então, é... toda política, todo programa, a exemplo deste, o primeiro contato que a Coordenadoria tem é através de seu coordenador adjunto específico do programa é realizado primeiramente pelo DEP (COORDENADOR DA CDE7, 2017).

Também em entrevista complementar, pedimos ao gestor da CDE7 que nos explicasse, mais especificamente, quais ações tinham sido depreendidas pela CDE no que tange à implementação e monitoramento do ProEMI e, de forma geral, de políticas nas escolas sob sua administração. A esse respeito, o entrevistado afirmou:

Essa é uma que eu já disse, né, de ajudar na escolha das pessoas que vão trabalhar de frente, organização do horário para a implementação dessa política. Ela traz uma, trouxe uma reviravolta na estrutura da escola, no sentido que ela flexibiliza o horário de atendimento da extensão da atividade dos alunos. Isso requer um pouco de dinamismo e criatividade por parte da escola. A coordenadoria ela participa, participou nesse sentido, porque, em alguns casos, as atividades, se deram após o término do horário, em outros casos, no contraturno. Então, isso envolve a - o profissional de educação que está atuando ali que nem sempre no contraturno ele está na escola. Ele vai para outra escola. Você precisa ajustar o horário é... de uma forma que seja viável para professor e, ao mesmo tempo, seja viável para o aluno. Essa é uma outra forma que ela, que ela, que a Coordenadoria participa ativamente, né? Uma outra forma está relacionado na execução mesmo do programa, porque mesmo a Coordenadoria é, tendo uma visita em médio a cada cinco dias úteis

na escola, porque não existe um assessor específico para cada programa, até porque o Ensino Médio, por exemplo, ele só tem, para cada cinco escolas, um assessor. Então, são N políticas, programas, projetos, sendo implementados. Então não existe um tratamento especial para X, Y, Z. Mas mesmo o assessor indo uma vez a cada cinco dias úteis, ainda sim o foco dele é tentar ver como está sendo a funcionalidade da escola, através do relatório padrão que a Coordenadoria tem de acompanhamento, é... ele traz as demandas, determina os prazos que devem ser cumpridos e depois, num retorno dele, elas são avaliadas para saber se foram executadas ou não. Não sendo executadas, o coordenador adjunto entra em ação para criar uma outra estratégia para que ela seja discutida num sentido mais amplo, para saber se ainda vale a pena ser executada ou não e se tem que seguir o fluxo e avaliar qual foi a perda - de não ser, de algum passo não ter sido executado, já que é contínuo o processo (COORDENADOR DA CDE7, 2017).

No âmbito escolar, destacamos a organização das atividades da equipe gestora, a fim de discutirmos a implementação de programas e políticas de forma democrática e participativa. Segundo nos conta o gestor da escola em análise, a equipe gestora é formada por uma administradora escolar, pelo gestor e pela secretária. A escola não possuía pedagogo no momento da entrevista. As tarefas são distribuídas entre esses três sujeitos, estando o gestor responsável pela parte pedagógica, a secretária, pela documentação e envio de planilhas e dados no sistema de gestão do Estado do Amazonas, ficando a administradora responsável pelos aspectos físicos da escola. De acordo com o gestor, “as decisões (administrativas e pedagógicas) são tomadas em reuniões com os representantes dos pais e mestres, da comunidade, também, o conselho escolar e, também, com os professores e funcionários, de um modo geral” (GESTOR DA ESCOLA CUPUAÇU, 2017).

Destaca-se, ainda, no que tange ao entendimento da implementação e acompanhamento de uma política pública, o relato do professor articulador que atuou por dois anos como responsável pelo ProEMI na escola pesquisada. Para ele, havia uma dinâmica em sua atuação que gostaríamos de problematizar neste trabalho. Vejamos as palavras do entrevistado:

Havia reuniões semanais para ver o que estava sendo feito e o que era possível fazer. Além disso, eu ia conversar com os alunos e via os problemas que eles enfrentavam, dávamos uma atenção mais individual aos alunos e fazíamos reuniões às noites de quarta ou quinta, de acordo com a disponibilidade dos professores (PROFESSOR ARTICULADOR, 2017).

A professora 2 valida o que foi apresentado pelo professor articulador, mas destaca apenas seis professores costumavam participar dessas reuniões, não havendo muito envolvimento dos demais professores. No que se refere à participação da CDE7 nesse processo, a professora afirma não saber dizer qual fora a contribuição da CDE7 no processo de implementação do Programa na escola. Afirmou que o professor articulador do programa era o mediador entre as informações fornecidas pela CDE e os professores da escola. O professor articulador, por sua vez, destaca, em entrevista complementar, quando perguntado como a Coordenadoria Distrital 7 acompanhara a implementação do Programa Ensino Médio Inovador na escola, que a participação desse órgão foi insuficiente. Vejamos as palavras do entrevistado:

Muito pouca participação. Eles iam muito pouco. Eu acho que no ano, talvez, foram umas duas vezes só no ano. E assim mesmo só para saber parte burocrática, para saber a parte burocrática, acompanhar na prática, participar das atividades, não participou (PROFESSOR ARTICULADOR, 2017).

Os relatos dos entrevistados apontam um monitoramento muito aquém das expectativas dos atores envolvidos. Nesse sentido, nossa pesquisa converge com a pesquisa de Andrade (2015) que relata inúmeros problemas no que se refere ao monitoramento da política em tela, que vão desde o pouco conhecimento dos gestores acerca de sua implementação até o pouco envolvimento dos atores que dela participam. Segundo a autora: “A inexistência de uma análise temporal, desde a adesão até o momento atual da política pública educacional ProEMI, no Amazonas, não permite verificar efetivamente se o programa está dando certo ou se é necessário rever trajetórias” (ANDRADE, 2015, p. 62).

O processo de monitoramento realizado pela gestão estadual não ocorre como estabelece Condé (2012, p. 99-100), ao tratar da avaliação de políticas públicas:

[...] o investimento público realizado em uma política deve ser verificado quanto ao atendimento de suas metas, objetivos, alcance, eficiência, eficácia e efetividade [...] uma boa avaliação de políticas é policy oriented, ou seja, permite corrigir o andamento do processo. Aponta mudanças e até indica novas ações.

Tais relatos apresentados neste capítulo demonstram a necessidade de a escola pesquisada se articular de modo mais sistemático para a implementação de projetos e políticas futuros, visto que – após a interrupção um tanto quanto abrupta do ProEMI na escola – não podemos pensar e propor ações específicas voltadas para

esse Programa. Contudo, é necessário partir dos avanços demonstrados por sua implementação e buscar uma discussão mais consciente acerca dos projetos que possam vir a ser desenvolvidos na Escola Cupuaçu, bem como nas demais escolas da CDE7.

Passemos para o capítulo 3 desta dissertação em que são descritas as propostas de intervenção pedagógica.

3 PROPONDO AÇÕES PARA A GESTÃO DE PROJETOS E POLÍTICAS VOLTADOS PARA O ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA ESTADUAL DA CIDADE DE MANAUS/AM

Este estudo teve como pretensão compreender os desafios da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em uma escola estadual, localizada no município de Manaus/AM. Para mantermos o sigilo da identidade da realidade pesquisada, assim como dos sujeitos participantes da pesquisa, denominamos a escola em análise de Escola Cupuaçu. Nosso objetivo geral foi conhecer o processo de implementação do ProEMI entre 2013 e 2016 com vistas a extrair experiências desse processo para implementação de futuras políticas que atuem sobre o Ensino Médio e sobre a inovação curricular.

Escolhemos, neste Plano de Ação, privilegiar futuras implementações de políticas na escola em questão, visto que, devido à atual conjuntura política educacional no Brasil, não sabemos como se dará a continuidade das políticas voltadas para o Ensino Médio, dentre elas o ProEMI, objeto deste estudo. Com a promulgação do Novo Ensino Médio - inicialmente, por meio de uma Medida Provisória e depois com a sua aprovação no legislativo brasileiro - e a expectativa para a publicidade das novas diretrizes para essa etapa de ensino, não há garantias sobre como será desenvolvida a elaboração e a continuidade dos programas e políticas direcionados a esse segmento.

Diante do objetivo geral deste trabalho, foram formulados os seguintes objetivos específicos propostos nesta pesquisa, quais sejam: a) estudar os passos da implementação da política; b) analisar como a gestão implementou o ProEMI na escola; c) propor ações para que a gestão da escola possa contar com a participação da comunidade escolar na implementação de novas políticas públicas, buscando o envolvimento dos atores que fazem parte do contexto escolar.

Neste capítulo, a fim de atendermos ao terceiro objetivo específico, apresentamos as ações que intentam contribuir para o processo de implementação de programas e projetos educacionais na escola pesquisada e na CDE7, de forma mais abrangente.

Percebemos, a partir da pesquisa documental e das entrevistas realizadas com os sujeitos que atuaram na implementação do ProEMI na escola, que a realidade escolar necessita de uma maior reflexão no que se refere à compreensão acerca dos objetivos do ProEMI. Além disso, exige um trabalho voltado para a participação

coletiva para a implementação de políticas e programas escolares e, sobretudo, para a promoção de maior diálogo entre a unidade escolar e a CDE7, responsável pelo monitoramento das políticas na escola.

No segundo capítulo desta dissertação, analisamos as falas do Coordenador da CDE7 (apêndice B, D e F), do gestor da escola pesquisa (apêndice B e D), do professor articulador do ProEMI (apêndice B, C e E) na escola e de três professores do Ensino Médio que atuaram na unidade escolar entre o período de 2013 a 2016, quando o Programa era implementado na Escola Cupuaçu. Por meio dessas entrevistas e dos teóricos que nos auxiliaram a ampliar a nossa reflexão acerca do tema estabelecido, chegamos aos seguintes achados de pesquisa, relacionados aos eixos de análise, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 7 – Achados de pesquisa

Eixos de Análise	Proposta de Ação
Primeiros passos da implementação do ProEMI na escola	Em busca de uma gestão participativa e democrática – visa-se, com essa ação, desenvolver estratégias para a gestão democrática no processo de adesão e implementação de políticas;
Reformas no Ensino Médio e uma proposta de redesenho curricular	Formação e compreensão sobre programas e políticas educacionais, tendo como exemplo a experiência com o ProEMI;
Implementação de políticas e esferas de gestão	Estreitamento de relações e melhoria na comunicação com a CDE.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Nesse sentido, este capítulo se estrutura em três propostas, que serão organizadas de acordo com as seguintes justificativas:

a) **Em busca de uma gestão democrática:** o repasse de informações e a mobilização para a participação dos professores do Ensino Médio na implementação do ProEMI foram identificados como dificuldades da escola. Houve uma série de divergências nas informações e ações isoladas quanto às atividades a serem desenvolvidas do ProEMI. Dessa forma, consideramos importante um momento de discussão acerca das noções de gestão participativa e democrática na Escola Cupuaçu.

b) **Formação e compreensão sobre programas e políticas educacionais:** necessidade de um levantamento e um estudo acerca dos programas educacionais

em vigor na escola, a fim de repensar os objetivos dos programas e políticas em estado de implementação e, principalmente, de avaliar e monitorar o trabalho em andamento. Com essa proposta, acreditamos que a comunidade escolar conseguirá ter uma postura mais reflexiva e autônoma diante das futuras propostas oferecidas pelas esferas de gestão da SEDUC/AM.

c) Formação e compreensão sobre programas e políticas educacionais: dificuldade de comunicação com a Coordenadoria Distrital 7, responsável pelo monitoramento das políticas da escola. Nesse sentido, consideramos importante um momento de conversa entre a escola e os representantes da CDE a fim de que haja um estreitamento nas relações e, conseqüentemente, mais eficácia na implementação dos programas educacionais. Para tanto, propomos a elaboração de um formulário a ser enviado pela escola periodicamente com o feedback da CDE7 sobre as inquietações e dúvidas da unidade escolar. Tal formulário, se considerado pertinente, pode ser expandido para as demais escolas da Coordenadoria Distrital.

Para a realização dessas ações, utilizou-se a ferramenta 5W2H, com o intuito de fazer referência aos achados dos dados de pesquisa e aos estudos dos autores cotejados no segundo capítulo. Trata-se de uma estratégia comumente utilizada no meio empresarial, principalmente para a identificação de problemas e o apontamento de soluções (LISBOA; GODOY, 2012).

Essa ferramenta, desenvolvida no contexto empresarial norte-americano, busca responder as seguintes perguntas: What? Why? Where? When? Who? How? How much? O número de letras W e H formam a 5W2H. O plano de ação desenvolvido neste trabalho ampara-se nessa metodologia, sendo descrito, de acordo com o detalhamento das ações apresentadas anteriormente.

Nas próximas seções, apresentamos o detalhamento das ações tendo em vista a metodologia 5W2H.

3.1 Em busca de uma gestão democrática

Ao longo da pesquisa, ficou evidenciada a falta de repasse de informações e de envolvimento da comunidade escolar nas atividades desenvolvidas pela gestão da escola.

Acreditamos que, se todos os atores da comunidade escolar tivessem conhecimento da proposta, haveria um envolvimento maior durante todo o processo

de implementação. Nesse sentido, a primeira fase de implementação de qualquer política é envolver todos os sujeitos que dela farão parte.

No caso do ProEMI, além dos professores e alunos do Ensino Médio, os principais envolvidos, seria interessante que a gestão escolar apresentasse a proposta para todos os professores da escola e, também, para os funcionários, visto que a ideia da política é uma mudança curricular que passa também por uma mudança de uso dos espaços escolares. Além disso, os professores do Ensino Fundamental, principalmente aqueles da segunda etapa (6º ao 9º anos), se estiverem envolvidos no processo, já poderiam desenvolver atividades com caráter interdisciplinar, o que ajudaria aos alunos que chegassem ao Ensino Médio a se adaptar mais rapidamente ao redesenho curricular. Os pais também se sentiriam envolvidos e poderiam auxiliar no monitoramento de seus filhos. Os alunos do Ensino Médio, que poderiam ter sugerido atividades e temas de seu interesse, sentir-se-iam muito mais dispostos e motivados a participarem das atividades, o que poderia acarretar, inclusive, uma elevação da autoestima, visto que a situação de baixa autoestima foi apontada pelo gestor escolar como uma das questões que atrapalham a aprendizagem.

As questões aqui tratadas sugerem não uma ação específica, mas uma mudança de cultura da gestão da escola que deve perceber os atores da comunidade escolar como sujeitos ativos no processo de participação das tomadas de decisão, envolvendo-os para caminharem em direção a uma gestão democrática e participativa.

Forquim (1993, p. 168) afirma que a cultura da escola é um “mundo humanamente construído, mundo das instituições e dos signos no qual, desde a origem, se banha o indivíduo humano, tão somente por ser humano, e que constitui como que sua segunda matriz”.

Nesse sentido, tal ação, que não pode ser construída de forma imediata e sim, gradativamente, pode contribuir para resolver os problemas de comunicação e informação. Isso dependerá do quanto o gestor escolar empreender para realizá-la e, ainda, de cada sujeito da comunidade escolar sentir-se envolvido para aderir a uma nova cultura da escola, que passará pela tomada de decisões conjunta e pela socialização de informações e aprendizagens.

Além disso, sugere-se que, durante atividades como, por exemplo, Conselho de Classe, reuniões da APMC, sejam apresentados, em um primeiro momento, conceitos ligados à gestão democrática e participativa, como forma de estudo e

reflexão de toda a equipe escolar. Esses momentos devem ser rápidos, mas devem tornar-se rotineiros nas atividades escolares com o objetivo de garantir a todos uma formação em serviço. Acreditamos que, assim, começará, aos poucos, a ocorrer uma nova maneira de ver o espaço escolar e de entendê-lo como um espaço de todos e que depende do envolvimento de cada um para que as mudanças ocorram.

O quadro 8, a seguir, apresenta o resumo da primeira ação:

Quadro 8 - Resumo da ação 1

(What) O que fazer?	(when) Quando fazer?	(where) Onde fazer?	(Why) Por que fazer?	(Who) Quem fará?	(How) Como fazer?	(How much) Quanto?
Estudar e analisar a gestão democrática para a mudança de cultura da escola.	Nas reuniões com a comunidade escolar.	Nos espaços da escola.	Melhorar o processo de comunicação e informação da escola.	O gestor escolar e a equipe gestora como um todo	Ampliar os momentos de debate e discussão acerca dos conceitos de gestão participativa e democrática.	Nenhum custo adicional.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

Por meio da ação 1, vislumbra-se a sensibilização da equipe gestora da escola e, sobretudo, do corpo docente acerca da necessidade da tomada de decisões coletivas no espaço escolar. Na análise dos dados, foi notória a divergência de informações a respeito do ProEMI, demonstrando um cenário em que não havia envolvimento coletivo quanto ao Programa em desenvolvimento na escola. Não eram todos os professores que compreendiam os objetivos do Programa, além de não ter havido uma construção do PRC que contemplasse todas as áreas do conhecimento. Contudo, o que mais nos chamou atenção nas entrevistas realizadas com os sujeitos que atuaram na escola no momento da implementação do Programa Ensino Médio Inovador foi o fato de não haver um registro sistematizado quanto às práticas realizadas. O Programa vive na memória daqueles que ali estavam, ou seja, tratou-se de uma ação centralizadora e personalista por parte dos mais envolvidos nessa tarefa. Não queremos, com essas palavras, conferir nenhum tom de culpabilização, mas, por outro lado, ressaltar a necessidade de medidas do cotidiano escolar que valorizem o compartilhamento de informações e a tomada de decisões coletivas.

Diante do exposto, a ação 1 tem a intenção de ser um convite ao gestor da Escola Cupuaçu no que se refere à prática de gestão democrática e participativa. Por meio dessa ação, propõe-se a estruturação de um compilado acerca de práticas de gestão democrática descritas nas dissertações do PPGP/CAEd/UFJF, a fim de debater com a equipe gestora da escola, em um primeiro momento, conceitos que auxiliem na compreensão acerca desse modelo de gestão, bem como exemplos reais de ações do cotidiano escolar que ilustram o fazer de uma gestão democrática e participativa.

Em um segundo momento, pretende-se traçar, em conjunto com a equipe gestora, um calendário com iniciativas que possam trabalhar a ideia de pertencimento da comunidade escolar. Paralelamente a esse trabalho de sensibilização e conscientização da comunidade escolar, é necessário desenvolver ações específicas para o corpo docente da escola. Nesse sentido, a ideia é entregar aos professores um formulário a fim de que eles avaliem o andamento da escola e possam propor soluções para os problemas que julgam mais graves. Cabe à equipe gestora avaliar esse material, discutir conjuntamente a viabilidade das ações propostas e elaborar um cronograma para a viabilização das ações possíveis de serem realizadas.

Com essa ação, pretendemos refletir, juntamente com a equipe gestora, sobre a possibilidade de, na prática cotidiana da gestão escolar, empreender ações que, efetivamente, possam contribuir para a implementação de uma gestão democrática e participativa. Tal iniciativa, a nosso ver, pode favorecer as futuras implementações de políticas públicas, visto que, com um coletivo mais fortalecido e coerente, as ações terão mais alcance no ambiente escolar.

A próxima ação discute a necessidade de compreensão dos programas a serem implementados no espaço escolar.

3.2 Formação e compreensão sobre programas e políticas educacionais

Na seção que tratou sobre o objetivo de inovação curricular do ProEMI, não foi possível encontrar lacunas significativas na implementação do currículo do estado por parte dos professores e/ou da gestão da escola. O que notamos, no entanto, foi uma escola tendo que implementar um Programa que visasse ao redesenho curricular, sem que houvesse uma discussão sistematizada acerca do que vinha sendo desenvolvido, para que pudesse estar claro, coletivamente, o percurso a ser seguido.

Nesse sentido, acreditamos que seja essencial que a SEDUC/AM conceba uma formação em cascata que envolva todos os profissionais de educação do Estado do Amazonas. Tais formações, que devem ocorrer bimestralmente, devem ter como temática as políticas e programas do qual o Estado é sectário.

Como se pretende uma formação em cascata, é importante que se tenha um material impresso ou digital que seja enviado a todos os profissionais da educação da SEDUC/AM, garantindo-se, dessa forma, uma formação igualitária a todos os atores envolvidos.

As informações e todo o material proposto para a formação podem ser disponibilizadas por meio do sitio oficial da SEDUC, podendo ser um espaço de acesso democrático a todos que estão envolvidos nas formações. É importante destacar que o site não dispensa a atuação presencial dos participantes.

A ideia é dividir as formações da seguinte maneira:

- uma equipe da SEDUC fica responsável pela formação de todos os profissionais das CDEs;
- os profissionais da CDE repassam aos diretores e coordenadores pedagógicos de sua Coordenadoria;
- os diretores e coordenadores pedagógicos repassam a formação para os professores de sua escola.

Ao final de cada ano, serão tratados seis temas envolvendo as políticas estaduais de educação e/ou as políticas nacionais às quais o estado aderiu.

As formações garantiriam aos gestores, coordenadores distritais e professores um maior conhecimento das políticas educacionais e um maior envolvimento com sua implementação no cotidiano das escolas. As reuniões de formação podem ser feitas nas escolas em dias de reuniões, o que não acarretaria em nenhum custo para a Secretaria de Educação. No caso das reuniões entre SEDUC e CDEs e entre CDEs e gestores escolares, podem-se aproveitar datas que já estão agendadas para ocorrerem reuniões e transformar parte destas em reunião em atividade de formação.

O quadro 9, a seguir, apresenta o resumo da ação 2:

Quadro 9 - Resumo da ação 2

(What) O que fazer?	(when) Quando fazer?	(where) Onde fazer?	(Why) Por que fazer?	(Who) Quem fará?	(How) Como fazer?	(How much) Quanto?
Formação em cascata envolvendo os gestores educacionais.	A cada dois meses.	Na SEDUC/AM, nas CDEs e nas escolas.	Melhorar a formação e compreensão das políticas educacionais.	O responsável pela formação de gestores da SEDUC/AM, os coordenadores distritais e o gestor escolar.	Através de formação em cascata para os atores envolvidos, conforme descrito no texto.	Nenhum custo adicional.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor.

É fato que a ausência de formação continuada é uma realidade nas redes de ensino do país. No que se refere às políticas e projetos oferecidos pelas esferas superiores de gestão às unidades escolares, percebemos que as escolas recebem poucas informações a respeito dessas políticas. Ou seja, elas não recebem informações suficientes sobre as motivações teóricas e epistemológicas das políticas públicas que são obrigadas a implementar. Os sujeitos escolares são compreendidos, muitas vezes, como passivos nesse processo, devendo, apenas, seguir algum tipo de manual ou cartilha enviada por alguém, sem muita motivação.

Compreendendo que todos os sujeitos têm uma função significativa em uma política pública, a ação descrita nesta seção ressalta a importância da formação em cascata. Isso se dá por um duplo aspecto: o primeiro, pela própria formação, e o segundo, pela articulação entre as diferentes esferas de gestão. Considerando esse segundo aspecto como fundamental para a engrenagem que é a educação, sobretudo a pública, é que apresentamos, também, a próxima ação voltada para a melhoria na comunicação entre CDE7 e as escolas atendidas por ela.

3.3 Estreitamento de relações e melhoria na comunicação com a CDE

Entendemos que a ação 2 é um caminho que pode contribuir para um estreitamento de relações e para a melhoria na comunicação da CDE com as escolas. Além disso, é essencial que não só os gestores escolares, mas também os professores conheçam o gestor distrital responsável por sua escola e que este tenha

momentos de reunião com os professores para troca de experiências, análises e avaliação do processo de ensino-aprendizagem na escola.

Diante disso, propomos que uma vez a cada bimestre ocorra um encontro entre os professores da escola e o responsável da CDE por aquela escola. Esse momento deve ser de avaliação, não apenas das avaliações externas, como muitas vezes, já ocorre, mas também das atividades desenvolvidas pela escola durante o período, levantando o que pode ser melhorado para garantir que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira eficiente e eficaz.

Há, em andamento no PPGP, uma dissertação que visa ao estreitamento das relações entre o acompanhamento pedagógico realizado pela CDE7 e as escolas acompanhadas por esse profissional. Pretende-se conciliar os resultados desta pesquisa com o que está sendo trabalhado pela profissional da CDE7, a fim de pensarmos conjuntamente em ações que possam otimizar essa relação e fortalecer a CDE7 e as escolas atendidas por ela, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação do estado.

Os dados da escola como evasão, notas baixas, melhoras nas disciplinas, entre outros, devem ser apresentados pelo gestor e propostas de melhoria devem ser discutidas com os professores na presença do responsável da CDE, garantindo, assim, que a informação seja levada a todos. Da mesma forma, o responsável da CDE deve levar os planos e metas que podem ser pactuadas com os sujeitos envolvidos para o período seguinte. O quadro 10, a seguir, apresenta o resumo da ação 3.

Quadro 10 - Resumo da ação 3

(What) O que fazer?	(when) Quando fazer?	(where) Onde fazer?	(Why) Por que fazer?	(Who) Quem fará?	(How) Como fazer?	(How much) Quanto?
Estreitar relações e melhorar a comunicação das escolas com a CDE	Nas reuniões bimestrais entre o representante da CDE e os professores de cada escola.	Em cada uma das escolas.	Melhorar o processo de comunicação entre a escola e a CDE.	O responsável da CDE por cada escola.	Através de reuniões bimestrais.	Nenhum custo adicional.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Acreditamos que essas ações, além de contarem com a presença dos gestores, equipe pedagógica, professores e funcionários, poderiam contar com a presença de

representantes dos pais de alunos de todos os segmentos e, também, com a presença de representantes dos alunos do Ensino Médio. Com essa participação coletiva, pode-se criar maior interação entre os membros da comunidade escolar, ampliar o envolvimento dos pais e alunos e fomentar o protagonismo juvenil, garantindo uma escola mais democrática e participativa nas atividades desenvolvidas durante o ano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, objetivou compreender os desafios encontrados na implementação do Programa Ensino Médio Inovador em uma escola estadual, localizada no município de Manaus/AM. Para manter o sigilo da identidade da realidade pesquisada, assim como dos sujeitos participantes da pesquisa, denominamos a escola em análise de Escola Cupuaçu.

No primeiro capítulo desta pesquisa, apresentamos um breve histórico acerca do Ensino Médio no Brasil, descrevemos os objetivos do Programa Ensino Médio Inovador e suas diretrizes e particularidades. Além disso, para dar continuidade ao estudo de caso, foram descritos o sistema educacional do estado do Amazonas e os órgãos responsáveis pelo gerenciamento das políticas educacionais. O capítulo foi concluído com a descrição da escola pesquisada, demonstrando como se deram processo de implementação do ProEMI naquela realidade.

O segundo capítulo elencou os aspectos metodológicos, teóricos e analíticos da pesquisa. Apresentamos, portanto, as considerações metodológicas necessárias acerca do que seja uma pesquisa qualitativa, bem como uma reflexão sobre o instrumento metodológico utilizado no estudo em tela. Investigamos, por meio de entrevista semiestruturada, a percepção de alguns sujeitos escolares que acompanharam o Programa no período recortado no trabalho e foi feito um estudo teórico de documentos de autores relevantes que tratam da reformulação curricular e da implementação do ProEMI em diferentes realidades. Além disso, apresentamos as noções de Mainardes (2006) acerca da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), discussão relevante no presente trabalho.

No terceiro capítulo, apresentamos o plano de ação propriamente dito, com sugestões para o aprimoramento do processo de implementação de políticas e programas educacionais na Escola Cupuaçu. Percebemos, por meio da análise dos dados, que a realidade escolar necessita de uma maior reflexão no que se refere à compreensão acerca dos objetivos do ProEMI. Além disso, exige um trabalho voltado para a participação coletiva para a implementação de políticas e programas escolares e, sobretudo, para a promoção de maior diálogo entre a unidade escolar e a CDE7, responsável pelo monitoramento das políticas na escola.

A partir dos achados de pesquisa, apresentamos três ações visando subsidiar um estudo no âmbito da Escola Cupuaçu a respeito da implementação de políticas e programas educacionais, buscando favorecer a comunicação entre a comunidade escolar e a CDE7. As ações propostas no último capítulo desta dissertação visam auxiliar a escola pesquisada a implementar programas e políticas educacionais de forma mais democrática e prezando pelo envolvimento dos atores que atuarão nas atividades a serem desempenhadas.

De forma geral, conseguimos compreender os meandros para a implementação do ProEMI, mas, infelizmente, concluímos esta pesquisa com mais uma incerteza no que se refere à educação brasileira. Pesquisamos um cenário em se buscou superar uma série de dificuldades para a implementação do ProEMI. Todavia, finalizamos o trabalho sem saber, ao certo, se os esforços da Escola Cupuaçu contribuirão para a melhoria do Ensino Médio na escola, visto que não há certezas quanto à continuidade do programa nesse cenário político-educacional em que o país se encontra.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, H. S. **A implementação e a operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador em três escolas da Rede Estadual de Ensino de Manaus**. 2015, 142f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

AMAZONAS. Lei nº 2.600, 04 de fevereiro de 2000. Altera a nomenclatura da Secretaria Estadual de Educação. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, Manaus, AM, 2000.

_____. **A secretaria**. 2018a. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/institucional/a-secretaria/>>. Acesso em: 09 jan. 2018

_____. **Consulta rendimento escolar**. 2018b. Disponível em: <http://rendimento.seduc.am.gov.br/index.php/rendimento_escolas> Acesso em: 10 jan. 2018.

ANDRADE, L. R. S. **Os Desafios da SEDUC/AM no Monitoramento do Programa Ensino Médio Inovador nas Escolas Estaduais**. 2015, 147f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005.

_____. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992

BASSEY, M. **Case study research in educational settings**. Londres: Open University Press, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas**. Brasília, DF: MEC, 2007a Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2017.

_____. Decreto Presidencial nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007b.

_____. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2007c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>> Acesso em: 03 mai. 2017.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2007d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm> Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm> Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm> Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 out. 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/1634-port-971/file>> Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. **Programa: Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília: Ministério da Educação 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf> Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-ProEMI&Itemid=30192> Acesso em: 03 mai. 2017.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília: Ministério da Educação, 2013a. 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: 03 mai. 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Ministério da Educação, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 07 jan. 2017.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 03 mai. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 09 jan. 2018.

_____. **Ensino Médio Inovador**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>> Acesso em: 08 jan. 2018.

BRASÍLIA. **SAEB e Prova Brasil**. 2017. Disponível em: <<http://www.se.df.gov.br/servicos/exames-nacionais/317-saeb-e-prova-brasil.html>> Acesso em: 08 jan. 2018

CAMARGO, E. F. **As formações no âmbito da parceria do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem do Futuro – PROEMI/JF**. 2015, 72 pf. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CARVALHO, E. J. G.; PICOLI, E. S. A. POLÍTICAS DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: UMA ANÁLISE SOBRE O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI). **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 12, n. 24, p. 01-20, 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16385>> Acesso em: 09 jan. 2018

CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2012.

DALRI, V. R.; MENEGHEL, S. M. Caminhos Percorridos pelo Ensino Médio. In: Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2009, p. 7691-7699.

ESCOLA ESTADUAL CUPUAÇU. **Projeto Político Pedagógico da Escola**. Manaus: 2012.

FELIPPE, B. T. **Refletindo sobre o Ensino Médio Brasileiro**. Porto Alegre: Ritter dos Reis, 2000.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do ensino fundamental: políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jan. 2018.

FORQUIN, J. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, J. C. M. **Processo de Implantação Da Certificação ISO 9001: O Caso de Uma Coordenadoria Distrital de Educação do Amazonas**. 2015, 126 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

GARCIA, J. **Escritos sobre o currículo escolar**. São Paulo: Iglu, 2010.

GESTOR DA CDE7. **Entrevista concedida à Jeremias Faraco de Andrade**. Manaus: 09 out. 2017.

GESTOR DA ESCOLA CUPUAÇU. **Entrevista concedida à Jeremias Faraco de Andrade**. Manaus: 09 out. 2017.

GOMES, V. C. et al. Profissionalização no ensino médio no Brasil: a educação dirigida à classe trabalhadora. **Educação em Debate**, Fortaleza, n. 73 - jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicosfaced.ufc.br/index.php/educacaoemdebate/article/viewFile/308/193>> Acesso em: 10 dez. 2017.

ISLEB, V. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar**. 2014, 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

_____. Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): possibilidades anunciadas para o enfrentamento da reprovação e abandono escolar. In: Anped Sul, 11, 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, jul. 2016. p. 1-19. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_VIVIAN-ISLEB-_1.pdf> Acesso em: 07 jan. 2018.

JAKIMIU, V. C. L. **Políticas de reestruturação curricular do Ensino Médio: Uma análise do Programa Ensino Médio Inovador**. 2014, 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014a.

_____. O programa ensino médio inovador enquanto programa de indução ao redesenho curricular: pontos e contrapontos. In: ANPED SUL, 10, 2014. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, out. 2014b. p. 1-19. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/126-0.pdf> Acesso em: 07 jan. 2018.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, v.18, n. 60, p. 15-37, dez. 1997.

LIMA, L. S. **O PROEMI NA VISÃO DOS PROFESSORES E ALUNOS DA EEB. PROF. ANÍBAL NUNES PIRES.** 2013, 18f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) – Centro De Ciências Da Educação; Universidade Federal De Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105667/LUCINEIDE%20SOARES%20LIMA.pdf?sequence=1>> Acesso em: 07 jan. 2018.

LISBOA, M. G. P.; GODOY, L. P. APLICAÇÃO DO MÉTODO 5W2H NO PROCESSO PRODUTIVO DO PRODUTO: A JOIA. **Iberoamerican Journal of Industrial Engineering**, Florianópolis, vol. 4, n. 7, p. 32-47, 2012. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/IJIE/article/view/1585/pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2017.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2017.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 jan. 2018.

OLIVEIRA, J. **Prática de Gestão: a percepção dos gestores sobre o uso do planejamento estratégico no sistema de ensino do Amazonas**, 2015. 109f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

PROFESSOR ARTICULADOR. **Entrevista concedida à Jeremias Faraco de Andrade.** Manaus: 09 out. 2017.

PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR GEM/AM. **Solicitação de informação Escolas do ProEMI** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <jeremiasfaraco@gmail.com> em 12 jan. 2017.

PILETTI, N. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Médio.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

REGINA, S. **Solicitação de informação Escolas do ProEMI** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <jeremiasfaraco@gmail.com> em 17 nov. 2017.

RIANI, F. A. Direito e Gestão Pública. In: SANABIO, M. T. SANTOS, G. J. DAVID, M. V. (Org.) **Administração pública contemporânea: política, democracia e Gestão**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. p. 115-150

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SACARLATTO, E. C.; GENTILINI, J. A. Inovações curriculares, práticas pedagógicas e o “perfil” docente do ensino médio. **Rev. Educa**, Porto Velho, v.1, n.2, p. 152-176, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, T. F. et al. Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300757&lng=en&nrm=iso> Acesso em: 07 jan. 2018.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: JEREMIAS FARACO DE ANDRADE

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa com o título provisório **“IMPLEMENTAÇÃO E EFETIVAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR NA ESCOLA ESTADUAL SEBASTIÃO AUGUSTO / AM: desafios e perspectivas”**. Neste estudo pretende-se compreender, analisar e diagnosticar os fatores que interferem na implementação e efetivação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no âmbito escolar, bem como na relação do ensino-aprendizagem, seus resultados e benefícios enquanto proposta curricular.

A metodologia consiste em ENTREVISTA COM ROTEIRO SEMIESTRUTURADO.

Para participar, você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador.

Eu,

_____,
ocupante da função de _____ fui informado (a) dos objetivos da referida pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Dessa forma, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as dúvidas.

_____, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B – Roteiros de entrevistas para o gestor da escola, professor articulador e coordenador da CDE7

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA O GESTOR DA ESCOLA

Levantamento do Perfil

1. Qual sua idade? _____
2. Qual seu último grau de formação? _____
3. Há quanto tempo atua no magistério? _____
4. Há quanto tempo atua como diretor escolar? _____
5. Há quanto tempo atua nesta escola:
 - a) Na função de professor: _____
 - b) Na função de gestor: _____

Aspectos da gestão

1. Além de você, quem mais faz parte da equipe gestora da escola?
2. As funções da equipe gestora são divididas de que maneira entre vocês?
3. Como são tomadas as decisões administrativas, pedagógicas e financeiras na escola?
4. Sobre o desenvolvimento do currículo = como os profissionais articulam os conteúdos das disciplinas planejadas como parte da carga horária do ensino médio? E como os profissionais que vêm para a escola atuar no ProEMI articulam o seu trabalho aos referidos conteúdos e atividades já realizadas nas escolas?

Aspectos do ProEMI

1. De quem foi a decisão da escola quanto a fazer parte do ProEMI? Essa decisão levou em conta quais aspectos?
2. Como e por que foi escolhido o professor articulador?
3. Quem mais atua com o professor articulador na condução do ProEMI?
4. Como a escola se mobilizou para as mudanças no Ensino Médio?
5. Como se deu a construção do Projeto de Redesenho Curricular?
6. Quais mudanças ocorreram na forma de organização curricular da escola, a partir do Projeto de Redesenho Curricular?
7. Faça um balanço do ProEMI na sua escola.

Informações quanto à operacionalização do ProEMI (elaborado a partir de ALCÂNTARA, 2015)

1. Assinale com quais macrocampos a escola tem trabalhado.

Acompanhamento Pedagógico		Iniciação Científica	
---------------------------	--	----------------------	--

Cultura Corporal		Leitura e Letramento	
Produção e Fruição das Artes		Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias	
Participação Estudantil		Línguas Estrangeiras	

2. Como estão organizadas o Projeto de Redesenho Curricular da Escola?
(pode assinalar quantas alternativas forem necessárias)

Disciplinas optativas		Projetos	
Oficinas		Seminários integrados	
Clubes de interesse		Grupo de pesquisa	
Trabalho de campo		Outros	
Especifique:			

3. Quais as dificuldades encontradas na execução do ProEMI?(pode assinalar quantas alternativas forem necessárias)

Espaço físico	
Reuniões de planejamento e organização das ações do ProEMI	
Articulação entre as áreas de conhecimento do ensino médio	
Compreensão das orientações do ProEMI	
Formação de professores	
Aceitação e adesão por parte dos alunos ou de suas famílias	
Aceitação e participação de professores e demais profissionais da educação	
Disponibilidade de profissionais	
Uso dos recursos financeiros	
Suporte técnico governamental (Secretaria e/ou Ministério da Educação)	
Recursos didático-pedagógicos	
Outra	

APÊNDICE C- Roteiro de entrevista para o professor articulador do ProEMI na escola

Levantamento do Perfil

1. Qual sua idade? _____
2. Qual seu último grau de formação? _____
3. Há quanto tempo atua no magistério? _____
4. Há quanto tempo atua como professor articulador do ProEMI? _____

Aspectos do ProEMI

1. De quem foi a decisão da escola fazer parte do ProEMI?
2. Além de você, quem mais atua na condução do ProEMI?
3. Como a escola tomou conhecimento da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que criou o ProEMI?
4. Como a escola se mobilizou para as mudanças no Ensino Médio?
5. Como se deu a construção do Projeto de Redesenho Curricular?
6. Quais mudanças ocorreram na forma de organização curricular da escola, a partir do Projeto de Redesenho Curricular?
7. Como e por que você foi selecionado para atuar na função de Articulador do ProEMI?
8. Quantas horas do seu tempo na escola é dedicado às ações do ProEMI?
9. Sintetize a sua rotina na escola como Professor Articulador do ProEMI. Destaque as principais atividades desenvolvidas em sua jornada diária.
10. Faça um balanço do ProEMI na sua escola.
11. Quando você se reúne com seus colegas para planejar a articulação das atividades?
12. Quem orienta o seu trabalho?

Informações quanto à operacionalização do ProEMI (elaborado a partir de ALCÂNTARA, 2015)

1. Assinale com quais macrocampos a escola tem trabalhado.

Acompanhamento Pedagógico	<input type="checkbox"/>	Iniciação Científica	<input type="checkbox"/>
Cultura Corporal	<input type="checkbox"/>	Leitura e Letramento	<input type="checkbox"/>
Produção e Fruição das Artes	<input type="checkbox"/>	Comunicação, Cultura Digital e Uso de Mídias	<input type="checkbox"/>
Participação Estudantil	<input type="checkbox"/>	Línguas Estrangeiras	<input type="checkbox"/>

2. Como estão organizadas o Projeto de Redesenho Curricular da Escola?
(pode assinalar quantas alternativas forem necessárias)

Disciplinas optativas		Projetos	
Oficinas		Seminários integrados	
Clubes de interesse		Grupo de pesquisa	
Trabalho de campo		Outros	
Especifique:			

3. Quais as dificuldades encontradas na execução do ProEMI? (pode assinalar quantas alternativas forem necessárias)

Espaço físico	
Reuniões de planejamento e organização das ações do ProEMI	
Articulação entre as áreas de conhecimento do ensino médio	
Compreensão das orientações do ProEMI	
Formação de professores	
Aceitação e adesão por parte dos alunos ou de suas famílias	
Aceitação e participação de professores e demais profissionais da educação	
Disponibilidade de profissionais	
Uso dos recursos financeiros	
Suporte técnico governamental (Secretaria e/ou Ministério da Educação)	
Recursos didático-pedagógicos	
Outra	

Levantamento do Perfil

1. Qual sua idade? _____
2. Qual seu último grau de formação? _____
3. Há quanto tempo atua no magistério? _____
4. Há quanto tempo atua na CDE7? _____
5. Você já atuou em outra coordenadoria? _____

Aspectos da gestão

1. Quais os papéis que você desempenha na condução das políticas públicas da Coordenadoria 7?

2. Como são divididas as funções da sua equipe de trabalho visando fazer a ligação entre a SEDUC/AM e as escolas da CDE7?

Aspectos do ProEMI

1. Por que a escola pesquisada foi uma das selecionadas para participar do ProEMI?
2. Como foi repassado para esta e as demais escolas a Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que criou o ProEMI?
3. No dia a dia, como a CDE7 acompanha as atividades do ProEMI na escola?
4. Como se deu a construção do Projeto de Redesenho Curricular nesta escola, houve acompanhamento da CDE7?
5. Como o professor articulador foi selecionado?
6. Faça um balanço do ProEMI nesta escola.

APÊNDICE D – Roteiros de entrevistas complementares para o gestor da escola, professor articulador e coordenador da CDE7

Roteiro para a entrevista complementar com o Gestor Escolar

- 1) O senhor afirmou que, quando assumiu a gestão da escola, o programa já estava em seu processo final de implementação, mas como o senhor obteve informações sobre a implementação do ProEMI na escola? Como soube dele?

- 2) O que o senhor pensa do programa? Que tipo de avaliação faz sobre ele?

- 3) Em resposta à pergunta “como os profissionais que vêm para a escola atuar no ProEMI articulam o seu trabalho aos referidos conteúdos e atividades já realizadas na escola?”, o senhor respondeu que “alguns materiais foram comprados com o dinheiro do ProEMI e que o professor aplicava dentro de sala de aula atividades com o material de apoio pedagógico para incentivo ao estudo dos alunos”. Além da compra e do uso de materiais, o senhor destaca algo a mais que foi feito em função do ProEMI?

- 4) A respeito do Professor do Professor Articulador do Programa, o senhor poderia nos dizer quem o escolheu? Foi feita alguma reunião para isso? Foi escolha ou indicação?

- 5) Como foi a elaboração do plano de ação (Plano de Redesenho Curricular)? Nas reuniões para a sua elaboração, quantos foram os participantes? Havia acompanhamento do trabalho por parte de pais e professores? O gestor da escola na época participou da elaboração do plano?

- 6) É possível saber mais especificamente quais palestras, seminários, cursos e treinamentos foram feitos para as mudanças no ensino médio na escola?

- 7) Como era o currículo antes e depois do ProEMI?

- 8) O senhor poderia falar em dados (números) a respeito dessa melhoria que houve no ensino médio após o ProEMI?

9) Como a CDE7 acompanhou a implementação do ProEMI na escola?

10) O que o senhor entende como papel da CDE7 no que se refere ao processo de implementação do ProEMI?

APÊNDICE E - Roteiro para a Entrevista Complementar com o Professor Articulador

- 1) Quando o ProEMI começou na escola?

- 2) Como o currículo mudou?
 - 2.1) Mudaram disciplinas?
 - 2.2) Mudaram conteúdos?
 - 2.3) Passou a ter interdisciplinaridade?
 - 2.4) Houve mais aulas práticas?
 - 2.5) As disciplinas passaram a atuar de forma mais articulada?
 - 2.6) Houve atividades em contraturno?
 - 2.7) Novos recursos, materiais didáticos foram adquiridos? Quais, para quê?

- 3) O senhor afirma na entrevista que os professores se reuniam periodicamente para tratar do ProEMI. Quantos professores? Quais professores? De que disciplinas?

- 4) Em relação às mudanças (rotatividade) de professores que atuavam no ProEMI, a mudança era no final do ano ou durante o ano letivo?

- 5) O senhor afirmou, na entrevista, que algumas palestras foram ministradas aos alunos, a fim de eles serem incentivados a buscar um futuro melhor. Quais palestras, como, sobre quais temas, quem ministrava? Eram usados recursos do ProEMI para contratar palestrantes?

- 6) O senhor afirmou, também, que o seu trabalho como professor articulador era orientado pelo coordenador do projeto da UFAM. Como exatamente é o trabalho desse coordenador de projeto da UFAM?

- 7) O senhor afirmou na entrevista que tomou conhecimento da portaria que criou o ProEMI por meio de informações dadas pela CDE7. Quem fez esse contato? Que informações foram dadas? O senhor acha que alguma informação não foi repassada?
- 8) Como a CDE7 acompanhou a implementação do ProEMI na escola?

APÊNDICE F - Roteiro para a Entrevista Complementar com o Coordenador da CDE7

Professor, gostaria de lhe fazer algumas perguntas complementares sobre a implementação do ProEMI nas escolas da CDE7, mais especificamente, na escola estudada em minha pesquisa.

- 1) Como a Coordenadoria tomou conhecimento do ProEMI? Houve reuniões, cursos para o pessoal da Coordenadoria para que depois pudesse ajudar as escolas?
- 2) O papel dos órgãos intermediários (como a CDE) é apoiar e orientar as escolas na implementação de políticas. O que a CDE7 fez pela escola no caso do ProEMI? Que ações concretas teve no sentido de auxiliar a escola?
- 3) A Coordenadoria esteve nas reuniões da escola? Apresentou propostas de mudanças no currículo? Que propostas de mudança apresentou?
- 4) Como o senhor via o currículo da escola antes do ProEMI? O que mudou nele? O que os professores não faziam e passaram a fazer?
- 5) Se o dinheiro ia para o caixa da APMC, os pais participavam desse processo?