



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CLAUDIANE APARECIDA ERRAM

**PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO  
MÉDIO:  
INTENCIONALIDADES, CONCEPÇÕES E  
DESENVOLVIMENTO NO PARANÁ**

---

Londrina  
2017

CLAUDIANE APARECIDA ERRAM

**PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO**

**MÉDIO:**

INTENCIONALIDADES, CONCEPÇÕES E

DESENVOLVIMENTO NO PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz

Londrina  
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Erram, Claudiane Aparecida.

PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: :  
INTENCIONALIDADES, CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO NO PARANÁ /  
Claudiane Aparecida Erram. - Londrina, 2017.  
270 f. : il.

Orientador: Eliane Cleide da Silva Czernisz.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.  
Inclui bibliografia.

1. Ensino Médio - Tese. 2. Formação Continuada - Tese. 3. PNEM - Tese. 4. ProEMI - Tese. I. Czernisz, Eliane Cleide da Silva . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CLAUDIANE APARECIDA ERRAM

**PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO:  
INTENCIONALIDADES, CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO NO  
PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Eliane Cleide da Silva  
Czernisz  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Silvio César Nunes Militão  
Universidade Estadual Paulista Júlio de  
Mesquita Filho - UNESP

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria José Ferreira Ruiz  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Sílvia Alves dos Santos  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 03 de fevereiro de 2017.

## AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho aconteceu devido à compreensão e colaboração de pessoas mais que especiais em minha vida, por isso não poderia deixar de nominá-las neste momento.

À Professora Doutora Eliane Cleide da Silva Czernisz, por ter confiado no projeto, por ter se dedicado nas orientações, por ouvir-me e ajudar-me a construir mais do que textos, e sim conceitos e interpretações que me libertaram como professora e cidadã, obrigada por tornar-me uma pessoa melhor e mais humana.

Aos professores Dr. Silvio César Nunes Militão, Dr<sup>a</sup>. Maria José Ferreira Ruiz e Dr<sup>a</sup>. Silvia Alves dos Santos que compuseram a banca examinadora de qualificação e de defesa, agradeço pela atenção dedicada à leitura do trabalho e pelas inúmeras contribuições.

A Minha mãe, Izaura Erram, que desde o momento que decidi me embrenhar nessa empreitada, apoiou-me e com palavras de conforto sempre acreditou no meu potencial, obrigada mãe.

Aos Amigos e companheiros de trabalho do Colégio Olavo Bilac de Ibiporã, que, a partir de muita discussão, colocaram-me no caminho do PACTO: Adriana Cinotti, Sonia Ap. Machado, Samuel Pavan, Adriano Antonholi, Jasiel S. Nascimento, Carla Gisele, Marivone Machado, Gerson Mori, Maurício Aleixo, Marcio Aguiar, Josilene Kanashiro... obrigada por serem minha família dentro da escola.

Desde que entrei no mestrado, aprendi muito e estar ao lado de pessoas que acreditam no que escrevem, dedicam-se e ensinam-nos, é primordial para que possamos crescer, assim só posso agradecer à Elaine Pinheiro e Lorena Vilela, companheiras de jornada por estarmos juntas, pelas discussões, pela aprendizagem e pela amizade que nasceu.

Nesta fase especial da minha vida, obrigada André Rabiscos por estar ao meu lado, por ajudar-me a enfrentar as tempestades, por compreender minha ausência para dedicar-me a este projeto, por ter paciência comigo, por ser meu grande companheiro, obrigada pelo amor que recebi durante esse processo.

Duas pessoas que não estão mais conosco há algum tempo, mas me transformaram como ser humano, eu não poderia esquecer neste momento, Vó Rosa e Tio Sérgio, obrigada por terem participado da construção da minha vida e eu poder chegar até aqui.

Obrigada Deus por tudo!

Como falar de um sonho numa época em que todos os sonhos morreram? Como refletir sobre o socialismo num tempo no qual parece não haver alternativa ao neoliberalismo? (SCHLESENER, 2009, p. 153)

Mesmo quando tudo está ou parece perdido, é necessário retomar tranquilamente a obra, recomeçando do início. (GRAMSCI, 1927, p. 126).

ERRAM, Claudiane Aparecida. **PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: INTENCIONALIDADES, CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO NO PARANÁ.** 2017. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

## RESUMO

O presente trabalho analisa a formação continuada Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) desenvolvida pelo Ministério da Educação, em conjunto com as Instituições de Ensino Superior e as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação. Situa de modo específico seu desenvolvimento no Paraná. São seus objetivos: discutir o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) na formação continuada de professores do Ensino Médio e de forma específica compreendê-lo como política de formação continuada; analisar como o programa de formação continuada PNEM estrutura-se no estado do Paraná; e, levantar as diretrizes do programa para formação continuada de professores no Estado. Desenvolvido com base na abordagem materialista histórica, utilizando de discussão bibliográfica e análise de documentos, procurou responder aos seguintes questionamentos: Qual o papel do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio como formação continuada na discussão e reestruturação dos currículos do Ensino Médio? Como se estrutura o programa de formação continuada PNEM no Estado do Paraná? Qual a intencionalidade dessa formação continuada? Como resultados da pesquisa, observamos que a formação continuada PNEM trouxe uma formatação nunca antes apresentada para a educação, mas objetivou a adequação do docente e do pedagogo ao ambiente de trabalho e atender ao estudante que se apresenta, hoje, no Ensino Médio. Também percebemos que a Secretaria de Educação do Paraná atuou em rede de seu sítio eletrônico e pelo estudo de caderno específico com a visão paranaense da formação proposta, promovendo atividades que foram desenvolvidas no grupo de estudos. A formação continuada PNEM foi uma iniciativa importante, pois buscou refletir questões primordiais sobre o currículo do Ensino Médio. Possibilitou refletir sobre o trabalho pedagógico, sobre os sujeitos em formação nessa etapa educacional e sobre as DCNEM, promovendo discussão sobre o histórico do Ensino Médio e a reflexão do trabalho docente, sendo considerados aspectos de relevância quanto a sua realização. A formação proporcionada pelo PNEM, analisada sob o viés de sua intencionalidade, buscou o consentimento profissional às propostas hegemônicas apontadas pelo Estado e pouco agregou ao universo profissional, pois as mudanças não ocorreram como eram esperadas devido ao racionalismo econômico orientador das ações públicas. Pontuamos que, diante da redefinição curricular do Ensino Médio, a formação continuada contribuiu como forma de trazer a discussão e reflexão das áreas de conhecimento dentro das DCNEM. No Paraná, a formação continuada PNEM teve avaliação positiva pela maioria das Instituições de Ensino Superior (IES) que participaram do processo, no entanto observamos que a mesma não conseguiu abranger a totalidade dos profissionais da educação do Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Formação Continuada. PNEM. ProEMI.

ERRAM, Claudiane Aparecida. **NATIONAL PACT FOR STRENGTHENING SECONDARY SCHOOL: INTENTIONALITIES, CONCEPTIONS AND DEVELOPMENT IN PARANÁ.** 2017. 270f. Dissertation (Master's Degree Dissertation) - State University of Londrina, Londrina, 2017.

### **ABSTRACT**

The present work analyzes the continuing education of the National Pact for Strengthening Secondary Education (PNEM) developed by the Ministry of Education, together with Higher Education Institutions and the State and District Secretariats of Education. It specifically sets out its development in Paraná. Are its objectives: to discuss the National Pact for the Strengthening of Secondary Education (PNEM) in the continuing education of high school teachers and specifically to understand it, as a policy of continuing education; analyze how the PNEM continuing education program is structured in the state of Paraná; and, raise the program guidelines for continuing teacher training in the State. Based on the historical materialist approach, using bibliographical discussion and document analysis, it sought to answer the following questions: What is the role of the National Pact for the Strengthening of Secondary Education as a continuing formation in the discussion and restructuring of secondary school curriculum? How is the PNEM formation program structured in the State of Paraná? What is the intentionality of continuing education? As a result of the research, we observed that the PNEM continued formation format never presented before for education, but objectified the adequacy of the teacher and the pedagogue to the work environment and attend to the student, who is present in High School today. We also noticed that the Education Department of Paraná acted in network of its electronic site and the study of specific notebook with the Paraná vision of the proposed formation, promoting activities that were developed in the group of studies. We also noticed that the Secretary of Education of the state of Paraná worked, promoting activities that were developed in the study group, network of the website of the Secretariat, and the study of specific notebook with the vision of the proposed training. Continuing PNEM formation was an important initiative as it sought to reflect key issues about the High School curriculum. It was possible to reflect on the pedagogical work, on the subjects in formation at this educational stage and about the DCNEM, promoting discussion about the history of High School and the reflection of the teaching work, being considered aspects of relevance as to its accomplishment. The training provided by PNEM, analyzed under the bias of its intentionality, sought professional consent to the hegemonic proposals pointed out by the State and little added to the professional universe, because the changes did not occur as expected due to the economic rationalism guiding public actions. We point out that, given the curricular redefinition of the High School, the continuous formation contributed as a way to bring the discussion and reflection of the knowledge areas within the DCNEM. In Paraná, continued PNEM training was positively evaluated by most of the Higher Education Institutions (HEIs) that participated in the process, however we observed that it was not able to cover all the high school education professionals.

**Keywords:** High School. Continuing Education. PNEM. ProEMI.



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Produções Acadêmicas stricto-sensu levantadas no banco de teses da Capes - Descritor: formação continuada .....	31
<b>Quadro 2</b> – Produção apresentada nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped Nacional - Descritor: juventude .....	33
<b>Quadro 3</b> – Produção apresentada nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped Sul - Descritor: juventude .....	33
<b>Quadro 4</b> – Principais ações no campo educacional dos governos analisados.....	87
<b>Quadro 5</b> – Valores de Repasse para as escolas que aderiram ao ProEMI – 2009.....	127
<b>Quadro 6</b> – Escolas com Jornada Escolar de 5 (cinco) Horas Diárias e/ou com Oferta de Ensino Médio no Período Noturno.....	127
<b>Quadro 7</b> – Escolas com Jornada Escolar em Tempo Integral de, no Mínimo, 7 (sete) Horas Diárias .....	128
<b>Quadro 8</b> – Descrição dos projetos pedagógicos PAP/PRC .....	130
<b>Quadro 9</b> – Valores das bolsas mensais conforme as atribuições dos educadores.....	147
<b>Quadro 10</b> – Dados sobre a primeira etapa da formação continuada PNEM .....	170
<b>Quadro 11</b> – Dados sobre a segunda etapa da formação continuada PNEM .....	172
<b>Quadro 12</b> – Dimensões da avaliação .....	199
<b>Quadro 13</b> – Explicação dos elementos do trabalho pedagógico .....	205
<b>Quadro 14</b> – Necessidades dos sujeitos da transformação da escola.....	209
<b>Quadro 15</b> – Dados sobre o Ensino Médio paranaense.....	219
<b>Quadro 16</b> – Calendário proposto pela SEED/PR – Primeira etapa da formação PNEM – 2014.....	223

<b>Quadro 17</b> – Calendário proposto pela SEED/PR – Segunda etapa da formação PNEM – 2015.....	223
<b>Quadro 18</b> – Calendário proposto pela SEED/PR – Segunda etapa da formação PNEM – Alterado .....	224
<b>Quadro 19</b> – Atividades desenvolvidas no GER.....	226
<b>Quadro 20</b> – Instituições e núcleos de atuação na formação continuada PNEM ..	227
<b>Quadro 21</b> – Dados dos cursistas referente a cada instituição formadora do estado do Paraná.....	228
<b>Quadro 22</b> – Análise realizada pelas IES formadoras .....	229

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Esquema construído com base nas DCNEM para compreensão da organização curricular em Áreas do Conhecimento, Princípios e Dimensões da formação humana integral ..... 204
- Figura 2** – Mapa político do estado do Paraná e seus limites territoriais ..... 218

## LISTA DE TABELAS

**Tabela 1** – Dados sobre reprovação e abandono escolar relacionados ao ensino médio brasileiro 2007/2010 ..... 122

**Tabela 2** – Evolução do número de matrículas no Ensino Médio – Brasil – 2008/2014..... 123

**Tabela 3** – Número de matrículas no Ensino Médio regular brasileiro por faixa etária – 2015 ..... 123

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CONED	Conferência Nacional da Educação Básica
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação
CTS	Ciência, Tecnologia e Sociedade
DCEs	Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Rede Estadual de Educação do Paraná
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DEB/SEED	Departamento de Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
EC	Emenda Constitucional
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento estudantil
FIESP	Federação das Indústrias do estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo nacional de desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa pela Escola Pública
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GER	Grupo de Estudos em Rede
GT	Grupo de Trabalho

GTR	Grupo de Trabalho em Rede
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JK	Juscelino Kubistchek
LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lula	Luís Inácio Lula da Silva
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NRE	Núcleo Regional de Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
Ong	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
P.A.I	Programa de Ação Imediata
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAP	Planos de Ação Pedagógicas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
PL	Projeto de Lei
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens

PPC	Proposta Pedagógica Curricular
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRC	Projetos de Redesenho Curricular
PRC	Projetos de Reestruturação Curricular
PRODOCÊNCIA	Programa de Consolidação das Licenciaturas
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Escola
Projovem	Programa Nacional de Inclusão do Jovem
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PTD	Plano de Trabalho Docente
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SIS	Síntese dos Indicadores Sociais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SISUTEC	Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica
SUED/SEED	Superintendência de estado da Educação do Paraná
SUS	Sistema Único de Saúde
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual De Maringá
UENP	Universidade Estadual Do Norte Do Paraná
UEPG	Universidade Estadual De Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal Do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESPAR	Universidade Estadual Do Paraná
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual Do Centro Oeste
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal Do Paraná



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	21
ANÁLISE DE DOCUMENTOS .....	27
BALANÇO DA PRODUÇÃO .....	30
<b>1 O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS DE GOVERNO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA</b> .....	35
1.1 DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NO BRASIL A PARTIR DE 1990 .....	35
1.2 O DESENVOLVIMENTO DA SOCIABILIDADE CAPITALISTA .....	43
1.3 PLANOS DE GOVERNO .....	50
1.3.1 Proposta de Governo FHC 1995-1998 .....	50
1.3.2 Proposta de Governo FHC 1999-2002 .....	63
1.3.3 Programa de Governo Lula 2003-2006.....	71
1.3.4 Programa de Governo Lula Presidente 2007-2010 .....	78
1.3.5 Governo Dilma Rousseff – Diretrizes do Programa 2011-2014 .....	83
1.3.6 Síntese e Análise das Propostas e Programas Educacionais de Governo...87	
<b>2 O ENSINO MÉDIO E AS NOVAS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS</b> .....	95
2.1 ENSINO MÉDIO .....	96
2.1.1 Estudantes do Ensino Médio Público “Os Que Vivem do Trabalho” .....	107
2.2 LEGISLAÇÃO QUE PERMITE O DESENVOLVIMENTO DO PNEM .....	113
2.2.1 PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.....	114
2.2.2 ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador .....	117
2.2.2.1 Documentos orientadores do ProEMI .....	119
2.2.3 Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 .....	133
2.2.4 Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 .....	137
2.2.5 Formação Continuada PNEM - Portaria nº 1.140/2013.....	143
<b>3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNEM</b> .....	153
3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	153
3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PNEM.....	157

3.3	CADERNOS DE ESTUDO DA FORMAÇÃO PNEM .....	170
3.3.1	Etapa I Caderno I – Ensino Médio e Formação Humana Integral .....	174
3.3.2	Etapa I Caderno II – O Jovem como Sujeito do Ensino Médio.....	176
3.3.3	Etapa I Caderno III - O Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e o Desafio da Formação Humana Integral .....	181
3.3.4	Etapa I Caderno IV - Áreas de Conhecimento e Integração Curricular.....	191
3.3.5	Etapa I Caderno V - Organização e Gestão Democrática da Escola.....	195
3.3.6	Etapa I Caderno VI - Avaliação no Ensino Médio.....	198
3.4	CADERNOS DA SEGUNDA ETAPA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PNEM .....	202
3.4.1	Etapa II Caderno I - Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio.....	203
3.4.2	CADERNOS Relacionados às Áreas do Conhecimento .....	207
3.5	CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS CADERNOS DE ESTUDO DA FORMAÇÃO PNEM .....	214
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA PNEM NO ESTADO DO PARANÁ.....</b>	<b>218</b>
4.1	O ESTADO DO PARANÁ.....	218
4.2	DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PNEM NO ESTADO DO PARANÁ .....	221
4.3	CADERNO DE ESTUDOS DA SEED/PR .....	234
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>246</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>254</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>269</b>
	<b>ANEXO A - ATIVIDADES FORMATIVAS PREVISTAS.....</b>	<b>270</b>

## INTRODUÇÃO

O Ensino Médio é uma importante etapa para a formação de adolescentes e jovens brasileiros. No entanto, nessa fase educacional, existe uma enorme dívida em relação ao direito social e subjetivo à educação, pois desde sua instituição como etapa educacional, foi apresentado ora no formato de educação profissional destinado aos filhos de trabalhadores que não prosseguiriam os estudos e precisariam qualificar-se para o mercado de trabalho, ora como preparatório para o Ensino Superior e, nesse formato, era excludente e minoritário. Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009f), a qual será discutida, posteriormente, na pesquisa, é que a Educação Básica passou a ser obrigatória dos 4 aos 17 anos, constituindo o Ensino Médio um direito a todos os jovens de 15 a 17 anos.

De acordo com o caderno Ensino Médio e Formação Humana Integral (MORAES et al., 2013), o Ensino Médio, no Brasil, apresenta o nível com maior grau de problema na história da educação. Desde a sua concepção, tem contribuído “[...] para a naturalização das diferenças e das desigualdades sociais entre as variadas classes de brasileiros” (MORAES et al., 2013, p. 5). Assim, defendemos que o objetivo, nessa etapa de formação, precisa buscar a emancipação humana e transformação social e não a permanência do projeto capitalista em andamento. Deve-se almejar a formação humana integral, que, conforme o caderno III da primeira etapa da formação “O currículo do ensino médio, seus sujeitos, e o desafio da formação humana integral” (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 32), pode ser compreendida como uma via de oportunizar a

[...] compreensão dos indivíduos em sua inteireza, isto é, a tomar os educandos em suas múltiplas dimensões intelectual, afetiva, social, corpórea, com vistas a propiciar um itinerário formativo que potencialize o desenvolvimento humano em sua plenitude, que se realiza pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

O caderno Ensino Médio e Formação Humana Integral (MORAES et al., 2013) também aponta que, ao longo de sua história, o Ensino Médio não teve claro seu objetivo, sua finalidade, pois o intuito era atender à dualidade de classes voltando-se ou para o trabalho ou para a educação. Para superar o problema da qualidade de educação, da dualidade e da universalização do Ensino Médio, moção apontada no

Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2011<sup>1</sup> (BRASIL, 2010, o Governo Federal, no período de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), propôs então estratégias auxiliaadoras para elevar o padrão de qualidade, sendo uma delas a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Assim, duas ações são consideradas principais no governo do então Presidente Lula: Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI e a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, chamada Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), sendo esta última, o objeto de pesquisa deste trabalho. O PNEM, de acordo com o Ministério da Educação (MEC), tem como objetivo

[...] promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio [...] (BRASIL, 2014d).

Desta maneira, o Ministério da Educação (MEC) apresenta a formação continuada PNEM como uma estratégia para que ocorra tanto a discussão dentro das escolas, como a colaboração dos professores e coordenadores pedagógicos no processo de reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

Como professora do Ensino Médio, vejo a necessidade de cursos de formação continuada em todos os níveis da Educação Básica, que tenham o objetivo de melhorar o trabalho docente, que levem o professor a refletir o trabalho desenvolvido de forma que atinja a qualidade da educação que tem sido, historicamente, intencionada. Hoje, é visto que os cursos de formação continuada para professores das redes públicas, quando são desenvolvidos, ocupam curto espaço de tempo nas semanas pedagógicas e na formação pedagógica. Pela característica que assumem, buscam mais a adequação do professor ao ambiente de trabalho, não restando a este profissional tempo para reflexão de suas atividades no processo de rotinização das atividades pedagógicas sob sua responsabilidade.

A reafirmação de que é preciso atenção para com a formação no Ensino Médio também é feita em recentes documentos do governo Dilma Rousseff que indicam novas orientações curriculares. De acordo com o Parecer CNE/CEB nº

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, tomamos como referência o Plano Nacional de Educação PNE 2001/2011, pois o mesmo teve vigência até o dia 09/01/2011.

05/2011 (BRASIL, 2012a), as condições atuais do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, não atendem às necessidades dos estudantes em nenhum aspecto, nem na formação para a cidadania, nem para o mundo do trabalho, por isso é necessária uma ampla discussão para que as mudanças aconteçam e possibilitem melhorias e maior qualidade na educação. É visto que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens, conforme o documento supracitado, pois

[...] nos dias atuais, a inquietação das “juventudes” que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante. (BRASIL, 2012a, p. 2).

Para analisar a formação buscada para os estudantes do Ensino Médio e a intencionalidade da formação continuada PNEM, foi realizado levantamento bibliográfico e vimos que, no entanto, há ainda lacunas não respondidas, entre elas as questões que se apresentam como problema desta pesquisa: Qual o papel do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio como formação continuada na discussão e reestruturação dos currículos do Ensino Médio?; Como se estrutura o programa Pacto no Estado do Paraná?; Qual a intencionalidade dessa formação continuada?

O PNEM tem origem no ProEMI que foi criado no governo do Presidente Lula com o objetivo de induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação integral, articulando as dimensões<sup>2</sup> do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). Consideramos que o PNEM desempenha papel importante nesse processo, pois se apresenta como formação continuada que discute na escola os elementos para que a reestruturação dos currículos do Ensino Médio aconteça (TRAVERSINI, 2014).

O PNEM surgiu a partir de reflexões que visualizam a necessidade da discussão da escola em seu cerne, com o intuito de diminuir distâncias e promover trocas de experiências, e de que as escolas vejam seus problemas e busquem suas

---

<sup>2</sup> Apresentadas como dimensões da formação humana, o trabalho como princípio educativo, a ciência como base para construção de novos conhecimentos, a tecnologia como extensão das capacidades humanas e a cultura como resultado do esforço coletivo visando conservar a vida humana e consolidar uma organização produtiva da sociedade. (SIMÕES; SILVA, 2013).

soluções. Sendo assim, apresenta-se como uma tentativa de desenvolver política pública capaz de reconstruir os currículos do Ensino Médio, no Brasil, não no sentido de um currículo único, mas que seja capaz de suprir as necessidades da educação de forma integrada, considerando a totalidade, no entanto com respeito às particularidades. Destacamos que nos preocupamos com o sentido assumido pelo Ensino Médio nesse processo em que ocorre a junção de redefinição curricular, o desenvolvimento de novas ações pedagógicas pela implementação do PNEM e um formato novo de atuação do docente. Por isso essa pesquisa foi realizada.

Visando entender as questões aqui levantadas, apresentamos como objetivo geral discutir o papel do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) na formação continuada de professores do Ensino Médio e de forma específica compreender o programa de governo, PNEM, como política de formação continuada; analisar como o programa estrutura-se no estado do Paraná; e, levantar as diretrizes do programa para formação continuada de professores no Estado. O percurso metodológico para realização da pesquisa será apresentado a seguir.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Iniciar uma pesquisa que envolve o tema educação não é tarefa fácil, assim como também não é simples pensar a escola inserida na sociedade capitalista. Por isso, pensamos que para analisar a formação continuada PNEM seja necessário discutir as categorias apresentadas por Cury (1989): totalidade, contradição, mediação, hegemonia, reprodução e a práxis, pois, a partir da análise dessas categorias, podemos observar, com profundidade, o objeto, identificando a sua real intenção, as contradições percebidas e a luta contra hegemônica que precisamos construir para que a educação possa ter sua função realizada dentro da sociedade.

É na totalidade que identificaremos o geral e o específico que caracteriza a formação continuada de professores do Ensino Médio no PNEM, que é um programa destinado à formação com intuito de reconfiguração do currículo dessa etapa da Educação Básica, sendo uma das ações do ProEMI elaborado a partir das ações do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), no governo do Presidente Lula, em seu segundo mandato. A análise da política educacional com base na totalidade requer a discussão de questões econômicas, políticas e sociais que influenciam a proposição e o desenvolvimento da mesma. Desse modo, torna-se

importante discutir o PNEM como um programa educacional proposto na sociedade capitalista. De acordo com Cury (1989, p. 53),

Na sociedade capitalista, a educação se impõe como manifestação-produção mediante as relações de classe. As contradições existentes nas relações de classe se fazem presentes na Educação, dada sua presença imanente nessa totalidade histórica e social. A educação articula-se com a totalidade mediante as relações de classes, como também as relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação.

Deste modo, a categoria totalidade permite trazer elementos que não apenas explicitam a análise do PNEM com a situação histórica concreta vivida, mas também permite perceber as contradições presentes. Entendemos que a contradição é outra categoria central na análise de Cury (1989), por ser entendida pelo autor como motor da realidade, que possibilita ver o processo real da proposição de uma política educativa no âmbito do jogo de interesses que envolve tal política. Cury (1989, p. 34) explica que

Ignorar a contradição resulta numa atitude que leva ao conservadorismo, pois abstrair esse elemento é retirar da realidade seu caráter profundo de inacabamento. Ignorar a contradição é querer retirar do real o movimento e, por isso, é recurso próprio das ideologias dominantes, que, não podendo retirá-la das relações sociais, econômicas e políticas, representam-na como imaginariamente superada.

Entendemos que a formação continuada de professores precisa ser analisada a fim de compreender sua intencionalidade; assim, na pesquisa sobre o PNEM, é preciso observar essa contradição, analisar os elementos presentes tanto nos objetivos do programa quanto na esfera governamental, relacionando com o trabalho dos professores dentro da escola.

A consciência da contradição é o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real. A reflexão sobre o real torna-se o momento em que o homem descobre as contradições existentes no real. Pela reflexão, a natureza dialética do real encontra, na consciência da contradição, sua expressão subjetiva, e também a possibilidade de uma interferência no real. (CURY, 1989, p. 32).

A mediação, segundo Cury (1989), permite a análise do fenômeno

num todo dialético de inter-relação entre contrários onde possam ser explicitados os aspectos contraditórios. Tais aspectos permitem desenvolver a coesão social em uma perspectiva de conformação ou emancipação social. Sendo assim, analisar o PNEM, de acordo com a categoria da mediação leva-nos a observar, criteriosamente, os objetivos desse programa e questionar suas intenções.

A mediação [...] não precisa ser apenas e necessariamente reprodutora da estrutura ideológica reinante. Pode ser uma mediação crítica, pois a legitimação que a ideologia dominante busca nas mediações (e por ela se difunde) não é explicável de modo mais abrangente sem as contradições existentes no movimento da sociedade. (CURY, 1989, p. 44).

A mediação é de suma importância para que a consciência da situação de forma global seja tomada e, assim, aconteça a superação das contradições, permitindo a transformação da realidade, como afirmado por Cury (1989, p. 43) “A História é o mundo das mediações [...]”, por isso o contexto histórico-político-social de criação e desenvolvimento do PNEM torna-se tão importante, assim como o entendimento das diferentes posições presentes na proposição do Pacto.

É a partir dessa perspectiva de análise que buscamos observar a direção ideológica tomada pelo PNEM, cujos objetivos por um lado podem impedir a oposição da classe dominada para que não adquiram o nível de conscientização e por outro lado, permitir que a mesma assuma uma direção transformadora, uma vez que “[...] a apropriação de um saber revelador torna-se momento de denúncia de um saber dissimulador das contradições e anuncia a possibilidade de novas relações sociais” (CURY, 1989, p.67).

Consideramos, assim, que a educação contribui para as transformações sociais e representa interesses tanto da classe dominante quanto da classe dos trabalhadores, podendo tanto manter quanto superar a estrutura social que é também ideológica. Por isso, o PNEM será analisado com o intuito de sondar como foi preparado o material de estudo para que o professor encaminhasse a reformulação curricular, questionando o sentido assumido pelo programa e o papel desenvolvido pelo professor. Esse percurso permite revelar os interesses presentes em tal programa. Como afirmado por Cury (1989, p. 66),



Através da categoria mediação, a educação se revela como um elo existente capaz de viabilizar uma estruturação ideológica para um determinado modo de produção que, por sua vez, tende a assegurar a dominação de classe pela hegemonia. Em outras palavras, ela é um momento mediador em que se busca e onde se pretende a direção ideológica da sociedade.

A categoria da hegemonia relaciona-se com a categoria mediação e possibilita analisar, nas relações de produção, como se desenvolvem as estratégias para sua perpetuação. Cury (1989) aponta que a hegemonia, enquanto direção intelectual da sociedade, é o momento consensual das relações de dominação; nessa política, portanto, a presença do Estado apresentado como estrutura reguladora do sistema capitalista é exigida como mecanismo utilizado para que aconteça o aprofundamento dessa exploração e que as relações sociais mantenham-se.

O Estado capitalista, ágil e eficaz, redefine sua dominação no sentido de uma hegemonia social, buscando um pacto político com as classes subalternas. Na perspectiva de Gramsci, o Estado é a união dialética da sociedade civil com a sociedade política, da hegemonia com a coerção. A sociedade civil cabe a função de hegemonia e à sociedade política a função de dominação. (CURY, 1989, p. 56).

O exercício da hegemonia desenvolve-se nas relações entre sociedade civil e sociedade política, na busca da construção de um pensamento universal, sendo assim, um dos componentes do modo de produção capitalista são as formas ideológicas com as quais é mantido o domínio sobre as classes dominadas.

A sociedade civil como “[...] campo de luta hegemônica, em que a batalha se trava no interior dos aparelhos privados de difusão de ideias e valores construtores de consenso [...]” e a sociedade política formada no aparato do Estado, este “[...] voltado para manter, induzir e impor determinadas relações conforme as definições das forças hegemônicas” (ALMEIDA; SILVA, 2013, p. 35-36). Entendemos que o momento que o PNEM é apresentado como forma de encaminhar o Ensino Médio tanto no que diz respeito ao currículo quanto à formação docente e dos alunos, também permite aos envolvidos no programa assumir seu papel político, compreendendo e redirecionando as ações pedagógicas rumo a uma educação de qualidade que supere as desigualdades sociais.

Para Cury (1989, p.46), as relações econômicas são também sociais, porque os homens relacionam-se entre si por meio de grupos fundamentais, assim as

relações políticas só se entendem quando especificadas as relações econômicas mediante as sociais, que são ideológicas, pois os discursos constroem-se de acordo com os interesses classistas, assim “[...] a formação ideológica não é dada, é construída pelas classes sociais, afirmada como atividade política no próprio movimento dessas classes”.

Como o sistema capitalista tende a exercer a sua dominação, buscando sua manutenção mediante um discurso homogêneo, essa categoria torna-se muito importante, nesta pesquisa, pois uma formação, com intuito de mudanças no currículo, exige também alterações no perfil profissional e permite questionar qual a intencionalidade da formação que vem sendo proposta com o PNEM, já que a escola desenvolverá uma política que foi pensada e estruturada no âmbito do aparelho do Estado.

Considerando que, na busca pela hegemonia, o Estado desenvolve um poder ideológico para manter a sociedade civil, e, assim, mantém o controle da sociedade é que se pretende viabilizar o estudo sobre o PNEM “Entendendo-se a educação como um processo da concretização de uma concepção de mundo [...]” (CURY, 1989, p. 57).

Cury (1989) apresenta a categoria reprodução que contribui para a análise das relações sociais, explicitando sua forma de perpetuação. A referência feita pelo autor é ao modo de produção capitalista, local de origem da reprodução, “[...] e onde se reproduz o movimento do capital social como um todo [...]” (CURY, 1989, p. 39). Comenta que o sistema de acumulação capitalista utiliza-se de instrumentos de coerção e coesão para que ocorra a manutenção do processo de acumulação do capital e que se dá dentro das relações sociais de forma contraditória; assim, o capitalismo apropria-se de aparelhos ideológicos na busca de um consenso e aparelhos repressivos na imposição coercitiva. A educação é utilizada dessa forma e as políticas educacionais expressam esse desejo de dominação, com o intuito de formar a força de trabalho, disseminando um modo de pensar que leva a reprodução do sistema de acumulação.

Nesse sentido, à análise do PNEM é preciso também verificar as intenções que se estabelecem a partir do currículo e se a exigência que se faz ao sujeito em formação atenderá a sua formação plena ou às exigências dos elementos básicos para a função exigida no mercado de trabalho. Logo, a educação, que assume expressão formal na escola, passa a ter o papel de instrumentalizadora do capital,

possibilitando o desenvolvimento das qualificações necessárias para uma eficiência na produção capitalista. Esse assunto pode ser visto em Cury (1989, p. 61) ao comentar que

[...] a escola tem de acolher conhecimentos técnicos e gerais que atingem a realidade atual, abrindo espaço às análises científicas que demolem concepções arcaicas sobre a realidade. Há uma necessidade de proporcionar conhecimentos válidos ao lado da necessidade de neutralizar a ideologia da classe subalterna. Assim, essa função também está sob o signo da contradição, ao exigir homens de iniciativa, responsáveis, competentes na sua especialidade, mas ao mesmo tempo, dóceis ao sistema capitalista.

Partindo desse princípio, pela escolarização, os sujeitos são adaptados ao mundo da produção, não se revelando a eles as razões do sistema produtivo para isso. Vemos ocorrer o condicionamento desse sujeito, formando-o como cidadão dócil e operário competente. Reproduz-se, desse modo, a sociedade arquitetada no âmbito do sistema de acumulação capitalista. Tal reprodução só é possibilitada pelo consentimento e constitui-se como um processo de alienação. O rompimento dessa relação, conforme compreendemos na análise da obra de Cury (1989), torna-se possível, utilizando-se de uma análise reveladora que desnude a trama social e histórica que, há anos, é tecida no âmbito capitalista. Essa é uma tarefa para nós, professores, que mesmo imersos na escola, também precisamos compreender os fios dessa trama que se encontram na educação. O PNEM, sendo uma formação continuada, com o objetivo de reavaliar e reestruturar o currículo do Ensino Médio, possui, em sua estrutura, um direcionamento que precisa ser pensado e discutido para que os professores possam objetivar também a transformação social.

Conforme Severino (2001, p. 69), “[...] vemos que a prática educacional é práxis, que tem o sentido de intencionalizar as práticas pelas quais os homens buscam implementar sua existência [...]”. Ela é considerada uma preparação para o mundo e para a sociabilidade, sendo que os agentes, professores, são os trabalhadores. No entanto, a educação como prática pode responder a diversos interesses, como manter o controle do capitalismo sobre a sociedade, reforçando a sua dominação, na forma pela qual ela se reproduz; mas também, pode ser agente de transformação social, pois a atuação dos seus agentes, em específico, os professores, pode promover conscientização da realidade e romper com a ideologia dominante. Como discorre Severino (2001, p. 76),

A educação também pode implementar processos e discursos contra-ideológicos, desvelando a dinâmica da sociedade a sujeitos das classes subalternas, possibilitando-lhes apropriar-se do saber sistemático e denunciando as relações de poder. Adequadamente trabalhado pela educação, o conhecimento leva à conscientização do significado contraditório das relações sociais. Assim a educação atua na formação de grupos dominados ao gestar sua consciência de classe e instrumentalizá-los para uma práxis política mais adequada.

Pensando o PNEM, sob o viés da práxis, questionamos seu objetivo com base na proposição do Estado, sua interferência na prática educacional dos professores do Ensino Médio e a possibilidade de transformação que as discussões promovidas, a partir dessa formação, podem causar no conjunto de profissionais, que ao invés de reproduzir as ideias lançadas, podem refleti-las e produzir conhecimento que rompa com a dominação ideológica em evidência em nossa sociedade, pois concordamos com Severino (2001, p.71) que “[...] o produto imediato da educação não é material, mas é socialmente útil, sob a forma de um serviço necessário à sociedade [...]” e essa ruptura é necessária.

Considerando que a política educacional, e nela a proposição do PNEM, desenvolve-se mediante encaminhamentos de normativas, documentos e propostas para formação, faremos a seguir a explanação da análise documental, forma que utilizaremos para analisar os documentos de políticas educacionais que dão suporte ao PNEM nesta pesquisa.

## ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Para que possamos analisar o PNEM, utilizaremos a análise dos documentos na perspectiva apontada por Evangelista (2009), Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Almeida e Silva (2013).

A busca pelos documentos norteadores do programa de formação continuada fez-se necessária, uma vez que é na leitura crítica dos mesmos que temos a concepção real, pois “[...] as políticas (públicas) educacionais, quando investigadas na perspectiva da filosofia da práxis, mostram seus vínculos com tais processos de mascaramento do universal” (ALMEIDA; SILVA, 2013, p.37). O estudo desses documentos possibilitar-nos-á o trabalho de separar a essência da aparência, visando alcançar a verdadeira intencionalidade, pois

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”. Como fontes de concepções, permitem captar a racionalidade das políticas, desde que adequadamente interrogados. (EVANGELISTA, 2009, p. 8).

Ao lermos os textos que compõem os documentos norteadores do PNEM, procuramos ter criticidade e analisar além das palavras que estão determinando nossa compreensão, pois nos alertam Shiroma, Campos e Garcia (2005) que a linguagem utilizada deve ser analisada, principalmente, pela sua presunção, porque os “[...] documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreensão dos significados em relação à sua história [...]” (EVANGELISTA, 2009, p. 6), e precisam ser estudados para uma compreensão maior dos reais objetivos de uma política educacional, visando “[...] apreender no documento aquilo que o determina estruturalmente e aquilo que o compõe como efeito de realidade, mas não ultrapassa a condição de aparência produzida para elidir a determinação referida” (EVANGELISTA, 2009, p. 6).

O documento como fonte<sup>3</sup> deve ser estudado com criticidade e coerência, procurando ler nas entrelinhas os elementos que permeiam o texto de forma oculta, pois nos alerta Evangelista (2009, p. 10), “[...] o que a fonte silencia pode ser mais importante do que o que proclama [...]”. Sendo assim, nosso objetivo é compreender a política estabelecida e a intencionalidade que estão encobertas no discurso que atende às expectativas da sociedade quanto à oralidade, mas responde concretamente aos interesses de perpetuação do modo de produção capitalista. Assim, em nossa pesquisa, desejamos estruturar um diálogo rico, claro e preciso, que seja “[...] capaz de produzir entre diferentes fontes e delas com a história, com a realidade [...]” (EVANGELISTA, 2009, p. 9).

No levantamento de material para esta pesquisa, os documentos norteadores sobre o PNEM e material produzido para a sua implementação nas escolas foram observados, seguindo os questionamentos apontados por Evangelista

---

<sup>3</sup> Pizzani et al. (2012, p. 57-58) comentam que “[...] as fontes primárias contêm os trabalhos originais com conhecimento original e publicado pela primeira vez pelos autores.” Ainda dizem que “Com o avanço das tecnologias da informação e comunicação e com o aumento da produção científica, surgiram as bases de dados que podem ser definidas como os suportes informacionais”.

(2009), quanto às fontes consideradas ideais para que a discussão pudesse ser realizada. Com base na autora, entendemos que se faz necessário também buscar as fontes primárias, pois “[...] trazem as marcas da sua produção original, de seu tempo de produção, de sua história” (EVANGELISTA, 2009, p. 7).

Assim, buscamos nos documentos de política, as informações sobre a constituição do PNEM e os desdobramentos ocorridos durante o tempo da implantação desse programa. É na leitura minuciosa e atenta dos mesmos, observando o que se propõe verdadeiramente, que encontramos elementos para a discussão dessa política educacional em especial. Procuramos por meio da abordagem metodológica do materialismo histórico, investigar a política pública PNEM, buscando a partir da mesma coerência teórica na pesquisa.

É visto que existe um caminho traçado, desde a década de 1990, até o momento atual, de políticas governamentais, busca-se manter um discurso diferenciado em sua elaboração, mas ao mesmo tempo mantém-se uma “hegemonia discursiva”<sup>4</sup> que responde às expectativas dos organismos internacionais em relação ao projeto de manutenção da hegemonia capitalista. Vemos que essa década foi um momento nacional de formulação de reformas e vivemos, hoje, um momento de implementação das mesmas. Assim, o contexto da produção dos textos é observado no trabalho de interpretação desses documentos, pois é necessário, na leitura e avaliação, investigar como a ideologia que sustenta a elaboração de determinado documento articula-se com os ideais dos agentes que implementam os princípios propostos e promovem a mudança, pois as “[...] intenções políticas podem conter ambiguidades, contradições e omissões” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

No percurso de leituras e análises, foi preciso um olhar mais atento ao discurso que se apresenta como elemento de transformação, mas que em seu contexto não efetiva ações, somente se apresenta opaco, com propostas evasivas, pois no contexto da prática observamos que “[...] quanto mais ideológica e abstrata for uma política, mais distante da concepção prática, menor será a possibilidade de ser incorporada no contexto da prática [...]” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 434).

---

<sup>4</sup> Termo utilizado por Shiroma, Campos e Garcia (2005) que aponta a popularização de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas.

Como apontado por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 427) devemos tomar os textos “[...] como produtos e produtores de orientações políticas [...]”, porque os mesmos não são “[...] restritos a uma única e harmoniosa leitura [...]”, não se apresentando como “[...] um objeto para consumo passivo, mas um objeto a ser trabalhado pelo pesquisador para produzir sentido [...]”, sendo assim, a necessidade de um olhar crítico é essencial no trabalho com documentos governamentais.

A análise de documentos é importante recurso para pesquisa em políticas educacionais, assim como é fundamental a análise de pesquisas já produzidas sobre o tema, ou, relacionadas a ele. Consideramos importante para a análise dos dados a discussão do assunto por outros pesquisadores, aspecto que será tratado a seguir com um balanço da produção sobre o tema.

## BALANÇO DA PRODUÇÃO

Com o intuito de discutir a formação continuada PNEM, fizemos levantamento das pesquisas que vêm sendo realizadas com enfoque no Ensino Médio e a formação continuada dos profissionais dessa etapa da Educação Básica. Procuramos material na base de teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) e na base de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) Nacional e Sul. O objetivo foi obter informações sobre elementos que se constituem em reflexões sobre o objeto da pesquisa e que pudessem contribuir para o embasamento deste trabalho. Para isso, usamos descritores, que nos encaminharam para determinados materiais que foram analisados quanto ao grau de relevância e contribuição em relação à pesquisa de dissertação.

Na base da Capes, no que se refere ao descritor “formação continuada”, foram encontrados um total de 1179 trabalhos e, a partir do refinamento usando área de conhecimento “educação”, obtivemos 710 trabalhos, entretanto analisamos somente os trabalhos que constituíam em seu título o descritor da forma apresentada “formação continuada”, somente o termo “formação” sendo destacado isolado, não foi considerado. Na análise da pesquisa no banco de teses, percebemos que a formação continuada não é relacionada à fase educacional do Ensino Médio, muitos trabalhos são apresentados em relação à Educação Infantil e ao Ensino

Fundamental. No tocante ao Ensino Médio, as formações não são relacionadas à etapa educacional e sim às disciplinas, não encontramos, assim, grande quantidade de trabalhos relacionados à formação continuada do profissional que leciona no Ensino Médio, indiferente da disciplina que atua. Observamos que a falta de um olhar mais direto ao professor do Ensino Médio é clara dentro das ações governamentais e também a disciplinarização é o fator que mais interfere no avanço, como etapa, desse nível educacional brasileiro.

**Quadro 1** – Produções Acadêmicas stricto-sensu levantadas no banco de teses da Capes - Descritor: formação continuada

Ano	Nível	Título	Autor (a)	Instituição
2011	Mestrado	Formação continuada de professores: Melhoria da formação profissional ou obtenção de ganho provisório.	Clediston Jose Alves Barbosa	UCB
2011	Doutorado	A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade.	Giseli Pereli de Moura Xavier	UFRJ
2012	Mestrado	Formação continuada de professores: O conhecimento construído na elaboração e implementação de um currículo.	Erika Nishiiye	UEL

**Fonte:** Elaboração da autora conforme tratamento dos dados no Banco de teses da Capes.<sup>5</sup>

Sabendo que questões relacionadas à formação continuada de professores têm se tornado ponto relevante de discussão em diversos fóruns educacionais, Barbosa (2011) define a formação continuada e apresenta a preocupação dos profissionais em relação à formação com a qualidade de ensino. O autor apresenta uma pesquisa realizada com profissionais atuantes no Ensino Médio, questionando o porquê da participação em cursos de formação continuada. Portanto, convencidos de que a discussão faz-se necessária, fizemos a leitura com reflexão sobre as respostas dos profissionais que apresentaram a formação continuada como aprimoramento do conhecimento, aspecto de melhoria no desempenho em sala de aula e práticas pedagógicas atualizadas, mas demonstraram insatisfação pelo fato de o ganho compensatório não corresponder aos gastos efetuados na realização e essas respostas perpassam nos questionamentos relacionados à formação continuada PNEM que pesquisamos.

O estudo da formação continuada e sua relação com as instâncias

<sup>5</sup> Disponível em: (<http://bancodeteses.capes.gov.br/>).



formadoras de Xavier (2011) apresenta-se significativo para a pesquisa, pois o PNEM precisou de uma estreita relação entre esses atores para que fosse estruturado. Esse estudo apresenta o levantamento acerca da produção acadêmica multicultural no campo da formação continuada de professores e gestores educacionais realizado no banco de teses da Capes (1987 a 2009) e nos trabalhos publicados no sítio eletrônico da Anped (2000 a 2010) sendo de grande importância para a reflexão, mesmo o foco do multiculturalismo não sendo o nosso.

Nishiye (2012), em sua dissertação, coloca o papel do professor pautado por grandes responsabilidades sociais que, para agirem, de modo consciente, autônomo e crítico, necessitam de conhecimentos. Aponta que o processo de formação é contínuo e constitui-se de diferentes formas tanto individual como coletiva. Apresenta em seu problema de estudo o seguinte questionamento: que conhecimentos os professores constroem em um processo de formação contínua, no momento da elaboração e implementação de um projeto curricular? Em sua busca pela resposta, vimos que a reflexão torna-se de grande interesse para nossos questionamentos, portanto o material tornou-se base de estudos de nossa pesquisa.

A formação continuada PNEM tem como eixo principal das discussões os sujeitos do Ensino Médio e a formação humana integral, portanto buscamos dados e materiais sobre esses sujeitos, bem como observar de que forma o conceito de juventude tem sido apresentado nas pesquisas das reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped Nacional - a partir do ano 2000 nos grupos de trabalho (GT): Educação e Trabalho, Estado e Políticas Educacionais e Currículo. Percebemos que os artigos não apresentam, a partir de seus títulos, compreensão global sobre o assunto discutido em seu conteúdo, por isso foi necessário, além da leitura do resumo, ampliar para uma leitura dos tópicos discutidos para uma melhor compreensão do objetivo dado ao trabalho. Foi considerada também importante a leitura das referências para uma melhor compreensão do referencial teórico construído pelos autores pesquisados.

No balanço realizado, é visível que a quantidade de artigos é pequena, mas que o assunto é bastante relevante para a discussão de acordo com as ações políticas que são traçadas e a importância dada dentro da educação ao jovem nas últimas décadas. Para uma melhor explanação do conteúdo do material coletado, foi necessário classificá-lo a partir do grau de relevância que os trabalhos elencados trazem de condições para se discutir a juventude no contexto da Educação

Básica e elencamos somente um artigo que se classifica para estar em nossa pesquisa.

**Quadro 2** – Produção apresentada nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped Nacional - Descritor: juventude

Reunião	GT	Título	Autor (a)	Instituição
37	05	Formação no ensino médio, escola e juventude: Preparar para quê?	Carlos A. Giovinazzo-Jr	PUCSP

**Fonte:** Elaboração da autora conforme tratamento dos dados coletados nas reuniões científicas da Anped Nacional.<sup>6</sup>

Na análise realizada, encontramos o artigo “Formação no Ensino Médio, escola e juventude: Preparar para quê?” de Giovinazzo-Jr (2015). O trabalho analisado aponta a necessidade de se estudar o Ensino Médio e os sujeitos que o compõem, o espaço escolar como promotor de desenvolvimento intelectual e não somente como transmissor de conhecimento, sendo assim analisar o aluno, suas expectativas e seus anseios, torna-se necessário para que a escola promova a transformação social. Faz relação entre educação e trabalho e procura caracterizar o Ensino Médio, apresentando como referências: Saviani, Adorno, Frigotto, entre outros.

Após finalizada a coleta de dados na base da Anped Nacional, verificamos a necessidade de buscar mais dados, portanto, procuramos trabalhar também com os artigos apresentados na Anped Sul. Os eventos dessa reunião científica tiveram início em 1998 e até o ano de 2015 aconteceram dez reuniões, sendo assim, fizemos nossa pesquisa em todos os eventos ocorridos, utilizando o mesmo descritor: juventude. Coletamos nove trabalhos e percebemos que da 1ª à 5ª reunião, em relação ao descritor, aparecem somente mesa-redonda e apresentação de pôsteres, por isso listamos três trabalhos, dois apresentados em mesa-redonda e um em pôster. A partir da 6ª reunião, no GT - Políticas Públicas, encontramos dois trabalhos, um apresentado em mesa-redonda e um em painel; da 7ª até a 10ª reunião foram encontrados três artigos do GT - Educação e Trabalho, um artigo do GT Currículo e Saberes, entretanto elencamos somente um trabalho para nos auxiliar na reflexão.

**Quadro 3** – Produção apresentada nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped Sul - Descritor: juventude

Reunião	GT	Título	Autor (a)	Instituição
07	Currículo	Juventude e a escolarização	Sandra dos	UFRGS

<sup>6</sup> Disponível em: <http://www.anped.org.br/>

	e saberes	como imperativo da vida contemporânea.	Santos Andrade	
--	-----------	--	----------------	--

**Fonte:** Elaboração da autora conforme tratamento dos dados coletados nas reuniões científicas da Anped Sul.<sup>7</sup>

O artigo “Juventude e a Escolarização como imperativo da vida contemporânea” de Andrade (2008) procura problematizar o quanto a escola tem sido tematizada como imperativo de vida para os jovens, faz reflexões sobre elementos da mídia e o programa governamental Brasil Alfabetizado, traz para a discussão autores como Foucault, Veiga-Neto, Fischer, Meyer entre outros. Um bom texto para colaboração de nossas reflexões, assumindo relevância na discussão.

Observamos que as referências de pesquisas e artigos serão utilizadas na discussão que será realizada nesta pesquisa que se organiza em cinco capítulos. No primeiro capítulo, discutimos o contexto capitalista no qual estamos inseridos e a política governamental e educacional que foi desenvolvida desde a década de 1990 no Brasil; no segundo capítulo, discutimos o Ensino Médio brasileiro, seus sujeitos e o programa ProEMI. No terceiro capítulo, trazemos a discussão da formação continuada PNEM, a partir da análise de seus documentos constitutivos, da reflexão sobre os cadernos de estudos e do contexto estrutural do programa; em seguida, no quarto capítulo, apresentamos o desenvolvimento do programa PNEM no estado do Paraná.

Finalizamos esta abordagem, apontando que discutir o Ensino Médio e suas particularidades não é uma tarefa simples, ainda mais refletindo sobre a maneira como é posto, procurando responder ao mercado produtivo e com o intuito de preparar os estudantes para o trabalho. Os profissionais, que atuam nessa etapa da Educação Básica, necessitam de formação contínua para refletir os sujeitos e o trabalho pedagógico capaz de responder à real necessidade do Ensino Médio, que propicie situações de debates, de discussões sobre a escola média e que apresente elementos para que as ações políticas possam ser desenvolvidas, buscando mudar a realidade por meio de investimento financeiro e humano.

Dados detalhados da pesquisa poderão ser vistos nos capítulos a seguir.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>

## **1 O NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS DE GOVERNO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Nesse primeiro capítulo, propomos a discussão do projeto capitalista que continua a avançar no Brasil e seu desenvolvimento nos programas de governo dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luís Inácio Lula da Silva (Lula) e Dilma Rousseff, importantes reflexões para situar a análise da formação continuada PNEM. Iniciaremos com um histórico sobre o neoliberalismo, seu projeto mundial, sua concepção e seus objetivos. Discutiremos a sociabilidade dos preceitos neoliberais perseguida no projeto traçado pelo mundo produtivo para o Brasil, tendo como um de seus maiores impulsionadores a educação garantida pelo aparelho estatal. Apresentaremos, no final, uma análise dos planos de governo dos presidentes citados, apontando os elementos primordiais para o embasamento de nossa discussão dentro da pesquisa.

### **1.1 DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NO BRASIL A PARTIR DE 1990**

Para que possamos ter um entendimento sobre a realidade da educação brasileira, precisamos rememorar a história a fim de reorganizar os fios que possibilitam analisar a situação do capitalismo mundial. Esse retorno, porém, não pode ser longo dada a natureza da pesquisa que propusemos desenvolver. Considerando-se o objeto de análise, sua origem no governo Lula e a concretização no governo Dilma Rousseff, retornaremos como período de delimitação à década de 1990 para, conforme Martins (2009), observar os fundamentos do projeto neoliberal e entendermos os encaminhamentos que foram dados desde então.

Sabemos que, no capitalismo, o trabalho humano assume a forma de trabalho assalariado e isso modifica a forma que a sociedade concebe a educação, pois essa se coloca à mercê do capital a partir do Estado, como elemento de preparação para a mão de obra desejada em cada uma das configurações sociais e econômicas almejadas pela sociedade capitalista.

Devemos ter claro que o capitalismo (HARVEY, 1994), nas suas mais diversas configurações, em todo tempo buscou promover uma sociabilidade que mantivesse o regime de acumulação em funcionamento, as áreas de maior dificuldade encontrada pelo capital foram negociadas para garantir a viabilidade do sistema de se

apresentarem como

[...] qualidades anárquicas dos mercados de fixação de preços, e a [...] a necessidade de exercer suficiente controle sobre o emprego da força de trabalho para garantir a adição de valor na produção e, portanto, lucros positivos para o maior número possível de capitalistas. (HARVEY, 1994, p. 118).

Todas as formas de apresentação do capitalismo objetivaram a conquista de lucro e a minimização de despesas, assim o Estado e o mercado se entrelaçam na manutenção dos ideais hegemônicos que os alimentam. Não podemos deixar de ter em mente que o capitalismo busca reproduzir-se continuamente, apresentando contradições que reforçam situações constantes de crises e, a partir dessas, o capitalismo demanda reformulação e reconfiguração. Podemos afirmar, então, que o modo capitalista de produção manifesta, de acordo com Harvey (1994), três características essenciais: orientação para o crescimento, o crescimento em valores reais se apoia na exploração do trabalho vivo na produção e o capitalismo é, por necessidade, tecnológica e organizacionalmente dinâmico.

Na década de 1990, podemos afirmar que no Brasil<sup>8</sup>, a atual etapa de acumulação capitalista caracteriza-se também pelo modo de produção flexível (Harvey, 1994). O neoliberalismo surge com intuito de sucumbir com as políticas de Bem Estar Social que, de acordo com Groppo (2005, p. 70), tratou

[...] das políticas e instituições criadas pelo Estado interventor da segunda metade do século XX com a intenção deliberada e direta de garantir preceitos mínimos de “qualidade de vida” (daí o “bem-estar”) para todos os cidadãos sob os auspícios daquela sociedade nacional, daquele Estado.

Temos que a reforma proposta por esse sistema e as garantias que gerava “[...] satisfaziam necessidades de indivíduos e grupos que se deixavam representar pelo Estado provedor, legitimando aquele capitalismo de face aparentemente mais democrática e social” (GROPPO, 2005, p. 73). Esse também conhecido como “Era de Ouro”<sup>9</sup> e seu fim caracteriza a passagem do capitalismo

---

<sup>8</sup> Temos em Ferretti e Silva Jr (2000, p. 46) que “[...] no rastro do que estaria ocorrendo de forma generalizada nos países avançados, desde a década de 70, o Brasil dos anos 90 estaria experimentando mudanças significativas no âmbito do trabalho, em virtude da adoção de novas tecnologias de base física, bem como de inovações organizacionais e de gestão”.

<sup>9</sup> Denominação utilizada por Eric Hobsbawm ao período da década 1930 até meados da década de

industrial para o capitalismo financeiro, etapa que combina a flexibilidade e a fluidez tanto dos processos de trabalho como da forma que a economia passa a ser organizada.

Na análise do capitalismo do século passado, um nome torna-se relevante para a discussão, Friedrich Hayek<sup>10</sup>. Seu trabalho, conforme Martins (2009, p. 35), teve como principal foco as “[...] formulações políticas de defesa do mercado”, mais do que em conteúdo econômico propriamente dito. Suas ideias e ensinamentos foram essenciais para que o liberalismo se vestisse de nova roupagem e mantivesse o objetivo original, contribuindo assim para determinar as diretrizes e definir o neoliberalismo, apontando a importância do mercado para a sociedade, esse sendo perfeito e superior a todas as instâncias. Essa é a razão pela qual Martins (2009, p. 33) aponta Hayek como “guru do neoliberalismo”, e como

[...] formulador e sistematizador de princípios e objetivos que balizaram as intervenções políticas e econômicas de governos e sujeitos políticos coletivos no processo de reordenamento do capitalismo contemporâneo.

De acordo com Anderson (2005), entendemos que as ideias neoliberais despontaram após a II Guerra Mundial, onde o capitalismo era reinante, na Europa e na América do Norte. Surgiu, portanto, a partir da compreensão por parte dos capitalistas, que o Estado de Bem Estar Social, política adotada em muitos países considerados desenvolvidos e que apresentavam crises na época, era obstáculo para que o desenvolvimento do mercado ocorresse.

Assim, como comentado por Martins (2009), Hayek, que estruturava a teoria neoliberal, em 1947, convocou uma reunião na qual se fundou a, conhecida, hoje, Sociedade de Mont Pèlerin<sup>11</sup>. Essa sociedade, junto com Hayek, acreditava que o investimento social tornava-se gasto e não era revertido em melhorias, pois consideravam que o dinheiro não deveria estar na roda da produção e sim investido no mercado financeiro.

---

1970, período de expansão econômica originada após a II Guerra Mundial. (HOBSEBAWM, 1995).

<sup>10</sup>Economista, antes socialista moderado e depois grande defensor do neoliberalismo, ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1974, e defensor mais conhecido da corrente conhecida como Escola Austríaca, nasceu em 8 de maio de 1899, na cidade de Viena, Áustria. (PACIEVITCH, 2015).

<sup>11</sup>De acordo com Anderson (2005, p. 10) a Sociedade de Monte Pèlerin era “[...] uma espécie de franco maçonaria neoliberal, altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos. Seu propósito era combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro”.

Segundo análises de Anderson (2005, p. 10), para Hayek e seus companheiros, as raízes da crise capitalista vivida estavam no “[...] poder excessivo dos sindicatos [...]”, que junto com o movimento operário reivindicavam ações do Estado para que se aumentassem sempre os gastos sociais e assim “[...] corroía as bases de acumulação capitalista”. Portanto, para o neoliberalismo, as ações esperadas do Estado foram

[...] manter um Estado forte, sim, mas em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas investigações econômicas. A estabilidade monetária deveria ser suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentaria [...] restauração da taxa “natural” de desemprego [...] e reformas fiscais [...] (ANDERSON, 2005, p.11).

Em Martins (2009, p. 37), vemos que o pensamento primordial de Hayek era a “[...] (re) colocação do papel do indivíduo no mundo [...]”, e que o mesmo considerava que a liberdade humana somente estaria assegurada com a liberalização do mercado, dessa forma a vida humana construía-se a partir do mercado e para o mercado. Conforme apontamento de Martins (2009, p. 36), Hayek era defensor do “[...] individualismo como valor moral e radical” e esse individualismo levaria a sociedade a ser dependente e solidária com o mercado. O autor explica:

Em essência, o que o “individualismo como valor moral e radical” procura defender é a atomização e descontextualização do ser. Malgrado as explicações de Hayek, o que essa noção procura fazer é naturalizar a condição histórica do homem e fragmentar a sua inserção na vida social, como se fosse possível isolar o ser da coletividade e abstrai-lo das relações sociais, como se fosse possível naturalizar a sociedade e justificar as desigualdades e as formas de exploração. (MARTINS, 2009, p. 40, grifo do autor).

O Estado, para Hayek, é definido a partir do mercado e o mesmo deveria ser “[...] dirigido para criar condições ideais e eficientes de concorrência entre os indivíduos e de liberdade do mercado para expansão do capital” (MARTINS, 2009, p. 43). Sendo assim, as ações públicas estariam todas atreladas à expansão dos ideais do mercado para se manter e para se propagar. As políticas públicas têm assim um direcionamento que não responde à necessidade do cidadão e sim do mercado que mantém o seu poder sobre decisões que, ditas individuais, são pensadas em favor

do capital, ao qual o economista chamava de “impulso natural”.

As leis sociais asseguradas pelo aparelho do Estado deveriam ser baseadas fielmente nesses princípios naturais presentes em cada indivíduo, servindo para orientar as mentes mais ignorantes que ousam não reconhecer o impulso natural das coisas. (HAYEK, 1985, *apud* MARTINS, 2009, p. 44).

As ideias neoliberais eram bastante promissoras em relação à expansão do capitalismo, mas não garantiam a segurança necessária para que o capital pudesse gerar lucros sem conflitos. Vemos que o projeto neoliberal não conseguiu atingir as expectativas econômicas e políticas esperadas, que de acordo com Martins (2009, p. 59), seria “[...] assegurar uma estabilidade da economia mundial rumo à recuperação do crescimento como nos anos de ouro [...]”, pois as pretensões do capital financeiro (manter os lucros) não eram possíveis de serem respondidas e com isso os problemas políticos e sociais que atingiram as classes sociais precisavam ser sanados, o que não seria possível dentro desse modelo de projeto capitalista.

Vemos, portanto, que o liberalismo não respondia às expectativas do capital e o neoliberalismo precisaria ser aperfeiçoado para que a sociedade se sentisse inclusa nas decisões e participativa nas mudanças sociais e econômicas, ou seja, se tornasse mais “dócil” e aceitasse de forma ativa as mudanças pretendidas pelo sistema dominante. Assim surge o movimento revisionista que, de acordo com Martins (2009, p. 60), tinha como proposta

[...] buscar um realinhamento do projeto neoliberal de tal modo que o crescimento da economia fosse recuperado, como postulava a ortodoxia, mas em bases políticas mais sustentáveis que não gerasse tanta resistência e abalos na coesão social dos diferentes países.

A Terceira Via foi apresentada por Giddens (2000), como uma proposta à renovação social-democrática, onde para o autor, o neoliberalismo não respondia às necessidades sociais, pois o mesmo se encontrava em apuros devido a sua divisão interna - fundamentalismo de mercado e conservadorismo - que se encontrava em tensão pela contradição social. Para atingir o crescimento econômico, conforme desejado, era preciso reformar o Estado por meio de ações gerenciais, então foi proposta a alternativa da Terceira Via



A partir dos anos de 1990, o programa neoliberal da Terceira via tornou-se referência indispensável para as forças do capital que romperam com a ortodoxia neoliberal. Aplicado em diversos países, o programa vem orientando a edificação de uma “nova cidadania” a partir da redefinição da sociedade civil, da reforma do aparelho de Estado e do reforço à economia de mercado, firmando-se como uma proposta para o século XXI. (MARTINS, 2009 p. 94).

Respondendo ao que o sociólogo britânico Anthony Giddens, principal sistematizador do programa da Terceira Via coloca, justificando a sua versão do neoliberalismo

[...] somente com diretrizes modernas de dinamização do capitalismo que levem em conta a valorização dos indivíduos, a preservação do meio ambiente e a mobilização cívica será possível salvar a humanidade de conflitos políticos e caos econômico e social generalizados. (MARTINS, 2009, p. 64-65).

Giddens, diante do cenário mundial, constata que o termo Terceira Via já vinha sendo empregado e, assim, a tendência de mudança dos caminhos capitalista para manutenção dos seus ideais seria já eleito. Para o autor:

Em relação a este cenário, que sentido terá falarmos em uma terceira via? A expressão parece ter-se originado já na virada do século, e foi popular entre grupos de direita na década de 1920. No entanto, foi usada sobretudo por social-democratas e socialistas. No início do período pós-guerra, os social-democratas pensavam de maneira bastante explícita que estavam encontrando um caminho distinto do capitalismo de mercado americano e do comunismo soviético. [...] Cerca de 20 anos depois, tal como empregado pelo economista theco Ota Sik, a expressão foi usada para designar o socialismo de mercado. (GIDDENS, 2000, p. 35).

Assim o autor esclarece que a Terceira Via

[...] se refere a uma estrutura de pensamento e de prática políticas que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das duas ou três últimas décadas. É uma terceira via no sentido de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo. (GIDDENS, 2000, p. 35).

Entendemos que a Terceira Via surge então como alternativa na visão de Giddens, com o objetivo de eliminar os problemas do neoliberalismo (Estado mínimo, privação de direitos, penalização da democracia, participação social, entre

outros) que, de acordo com Peroni (2010, p. 218), na análise das ideias do autor, comenta que seria necessário reconstruir o neoliberalismo de forma menos violenta.

Já a Terceira Via se coloca entre o liberalismo e a antiga social democracia, que também tinha como parâmetro os direitos sociais, ainda que no âmbito do capitalismo. A Terceira Via não rompe o diagnóstico de que o Estado é culpado pela crise, não levando em consideração as mudanças e questões estruturais próprias do capital e do capitalismo.

Nessa revisão, a participação popular, antes considerada prejudicial pelo neoliberalismo, passou a ser vista como parte da engrenagem do processo de expansão do capital, mas, se e somente se, a mesma estivesse alçada no trabalho de articulação de uma nova sociabilidade que constantemente foi objetivo do capital. Sociabilidade essa, que se refere, de acordo com Noma e Czernisz (2010, p. 194), “[...] ao processo de formação do homem contemporâneo que envolve as formas de pensar, de viver, de se relacionar com outras pessoas nos marcos do sistema social vigente”. Não podemos deixar de enxergar que o processo neosociabilizante está subordinado à lógica capitalista, respondendo ao interesse dominante, sendo então o cidadão “convidado a atender” às necessidades do sistema produtivo a partir dessa nova realidade apontada para ele.

A Terceira Via, conforme pode ser visto em Giddens (2000), apresenta-se como redentora dos problemas apresentados tanto pelo liberalismo como pelo socialismo e, para essa redenção, apresenta a sociedade civil como elemento de intersecção das ações do Estado e da sociedade privada, assim é colocada como sendo mais justa e planejada, não deixando de agir pelo social, mas com a intervenção menor do Estado; vemos que o objetivo continua sendo a minimização do Estado e o chamamento da sociedade civil por meio da exploração da solidariedade é de certa forma enviesada, pois o Estado continua dando base, mas não diretamente à sociedade e sim por meio de organizações que se colocam a favor de uma intervenção na qual se tem um lucro obtido, mantendo-se assim a máquina de geração de capital.

Assim, as mudanças buscadas em políticas sociais, por meio da aparelhagem estatal, para garantir a manutenção hegemônica, começaram a ser introduzidas com o apoio da sociedade que acreditava estar gerando o melhor para todos. A sociedade civil desponta então como ente de grande importância na revisão

do neoliberalismo implantado nos países onde a necessidade de coesão de pensamento seria mais que necessário para a implantação do “novo modelo” de sociedade buscado pelo capital mundial.

Redefinir a natureza das políticas sociais exigiria mudanças significativas na organização da sociedade civil e, principalmente, em sua relação com a aparelhagem estatal, de modo a preparar os cidadãos para uma nova dinâmica de vida e de parâmetros de proteção social. (MARTINS, 2009, p. 60).

Em termos de análise dos princípios da Terceira Via, entendemos que para Giddens (2000, p. 21), “A tese do Estado mínimo está estreitamente ligada a uma visão peculiar da sociedade civil como um mecanismo auto-gerador de solidariedade social”. Desse modo, as ações da sociedade civil, a partir desse preceito, devem ser promovidas e não impedidas pela intervenção estatal. Todo esse trabalho de revisão do neoliberalismo resultou em um novo projeto, sendo mantidos os mesmos objetivos em relação ao capital.

Buscar meios de preservar o sistema de produção capitalista potencializado pela ideia de “livre mercado”, conforme acepção neoliberal do termo, com a instauração da “justiça social” de um novo tipo alinhada com algumas aspirações mais gerais da social-democracia clássica. (MARTINS, 2009, p. 64, grifo do autor).

Observamos que de acordo com Giddens (2000), a Terceira Via propala valores como: igualdade, proteção aos vulneráveis, liberdade com autonomia, direitos com responsabilidades, pluralismo cosmopolita e conservadorismo filosófico. Tais valores possibilitam o desenvolvimento da sociabilidade desejada.

O Brasil, lançado sob as bases políticas e econômicas alicerçadas no pensamento de Hayek, recebeu forte influência do pensamento neoliberal e buscou adequar-se às necessidades apontadas a partir da revisão da Terceira Via. Assim, as leis, os decretos, as resoluções e as demais normativas têm sido influenciadas pela política econômica assumida pelo mundo capitalista que ficou visível nos caminhos seguidos após os anos de 1990 que, segundo Martins (2009, p. 62), foi um período caracterizado por muitas revisões políticas que renovaram “[...] a concepção de sociedade do neoliberalismo para o século XXI”.

Nesse contexto, a educação é apresentada de forma a responder rapidamente às mudanças propostas para a periferia do capitalismo, atribuindo-lhe

novas funções e tarefas que servem para embasar a disseminação desses pensamentos e sua incorporação com maior facilidade. O Estado, portanto, apresenta-se como garantidor da educação pública e a serviço do mercado, trabalhando com o objetivo de fortalecer os ideais do neoliberalismo de Terceira Via em seu espaço de atuação.

[...] a própria tarefa do Estado neoliberal atribuída por Hayek reforça essa compreensão, já que seria de responsabilidade desse Estado a tarefa de educar os homens para o processo de individualização absoluta em que cada um se tornaria o único responsável por si, sem comprometimento orgânico com o outro e sem proteção da aparelhagem estatal, completamente aberto ao pleno exercício da chamada liberdade individual e aos estímulos do risco e da imprevisibilidade. (MARTINS, 2009, p. 45).

As ideias propaladas por Giddens fortaleceu o ideário neoliberal no Brasil e influenciou a educação, implicando em alterações educacionais sintonizadas com o mercado não condizentes com a necessidade de formação humana que entendemos que poderia desenvolver. Temos então um panorama do momento vivido mundialmente, que resultou em medidas e encaminhamentos que levassem o país, por meio do aparelho estatal, a responder às necessidades do sistema de acumulação capitalista para se inserir na roda do desenvolvimento econômico. As influências dessa interferência na educação e seu resultado em forma de desenvolvimento da sociabilidade são os apontamentos vistos a seguir.

## 1.2 O DESENVOLVIMENTO DA SOCIABILIDADE CAPITALISTA

O Brasil precisava adequar-se aos preceitos propagados pelo mundo produtivo, pois estava em descompasso com as mudanças mundiais. Para estar em consonância com o projeto de mundialização do capital, inicia-se, no país, um processo de mudanças, na educação e no mercado de trabalho, alicerçadas no discurso de retomada do desenvolvimento, superação da crise e globalização que buscou única e somente a expansão do capital.

Desse modo, a necessidade de legitimar e justificar o neoliberalismo perpassa pelos documentos que modificam o trabalho desenvolvido pelo Estado, amparando legalmente as ações propostas pelas reformas no decorrer da implementação do processo de mudanças vindas às décadas seguintes e que,

atualmente, limita e restringe as ações sociais no país.

Reformas promovidas com a sustentação da estabilidade econômica deram suporte para privatizações de empresas públicas e mudanças na gestão de políticas públicas, ações contrárias ao que garantia a Constituição Federal (CF) promulgada em 1988. Em Martins (2009), vemos que a década de 1980 ficou conhecida no Brasil como “Década Perdida”<sup>12</sup>, conforme o empresariado, o motivo dado pelas agências multilaterais para o fracasso era simples na visão capitalista, alicerçada pelo neoliberalismo de Hayek, o aparelho estatal era considerado enorme e possuía papel centralizador e interventor, assim o mercado não tinha como agir com liberdade, portanto o problema seria reduzir ao mínimo as suas funções, pois o mesmo possuía falhas gritantes, já o mercado no máximo apresentava insuficiências passíveis de correção, defendendo-se o Estado Mínimo.

[...] a difusão cada vez maior do discurso neoliberal produziu, desde o governo Collor, os argumentos necessários para promover, num país recém-democratizado, com um ativo movimento social e ainda comemorando as “conquistas” de 1988, esse tipo de mudança. Desde a eleição de Collor, passou a ser voz corrente a inescapável necessidade de reduzir o tamanho do Estado, privatizar empresas estatais, controlar gastos públicos, abrir a economia etc. (PAULANI, 2008, p. 134).

De acordo com Oliveira (2011), as reformas promovidas pelo governo FHC, na década de 1990, deram-se pela estabilidade econômica conquistada naquele momento político, pelo plano Real, assim foram empreendidas reformas como manutenção das privatizações de empresas e mudanças na gestão de políticas públicas, como a desregulamentação da administração pública e a descentralização da gestão, que favoreceram a sua fragmentação, aumentando o número de atores políticos. Dessa maneira, a participação popular acabou sendo apresentada como figurante no teatro político que se desenrola até a época atual com a continuidade dada pelo Presidente Lula no processo de manutenção do projeto capitalista desejado para países em desenvolvimento.

[...] a descentralização não é entendida como uniformizadora, garantindo que todos os estados e municípios desfrutem o mesmo

---

<sup>12</sup>O termo citado é encontrado em Martins (2009, p. 120), utilizado pelo autor a partir do documento intitulado “Livre para crescer: proposta para um Brasil moderno” elaborado pela FIESP lançado em agosto de 1990.

poder. Ao contrário, o jogo político desenvolve-se no interior de processos extra constitucionais que refletem a força relativa dos distintos atores políticos, particularmente dos governadores, dos prefeitos, e seus controles sobre as bancadas de deputados e os cargos no Executivo Federal. Dessa forma, o espaço da negociação passou a desempenhar papel decisivo. (OLIVEIRA, 2011, p. 326).

Compreendemos, com base nos argumentos apresentados, que a realidade na qual vivemos é resultado de ações sociais do Estado cuja orientação neoliberal, desde 1990, centrou-se em políticas compensatórias voltadas à manutenção da acumulação capitalista, que, não se alterando profundamente, mudaram o cenário social. Essa orientação foi compreendida a partir dos encaminhamentos apresentados na reunião conhecida como Consenso de Washington, como explicou Batista (1994, p. 5), ao apontar que,

Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos.

O Consenso de Washington buscou apresentar a necessidade de reformas em todos os níveis que poderiam promover desenvolvimento econômico e social para os países da periferia do capital. Essas reformas visaram tão somente “[...] restaurar o poder de dominação capitalista em todos os cantos do planeta, na tentativa de fundar uma economia de mercado integrada globalmente” (MELO, 2004, p. 123). Vê-se, portanto, que o objetivo em relação aos países em desenvolvimento era, principalmente, formatá-los aos interesses do capital mundial.

De acordo com Melo (2004, p. 113), as reformas, propostas pelas agências, seriam necessárias para “[...] conduzir uma democratização política [...]”, sendo esta primordial para que a regulamentação do Estado acontecesse na América Latina. Um dos pontos básicos da reforma seria a privatização das empresas públicas. Nesse processo, fica claro que “[...] não se limitam à redução da participação do Estado em suas funções clássicas, mas sim, na sua reconfiguração e fortalecimento em favor do capital e das elites dominantes dispostas a explorar, comercialmente, os

serviços públicos” (SILVA, 2002, p. 258).

Os pontos considerados principais da reforma, de acordo com o Consenso de Washington, conforme comentado por Melo (2004), foram: disciplina fiscal mais austera, revisão das prioridades nos gastos públicos, estímulo à taxaço de rendimentos, regulação moderada das taxas de interesse, manutenção da taxa de câmbio real competitiva, política de comércio de liberalização das importações, abertura para investimentos estrangeiros, privatização de empresas estatais, desregulamentação e revisão da legislação de propriedade de direitos.

Para Melo (2004, p. 117), os desenvolvimentos dos pontos propostos explicitaram que: “Os interesses de ‘Washington’ são os interesses estratégicos dos EUA, mas estariam aliados à necessidade de crescimento e prosperidade da América Latina”. Entendemos que, a partir do Consenso, se tornou possível encaminhar a redução do papel do Estado, abrir o capital internacional e exigir dos países em desenvolvimento a melhoria do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)<sup>13</sup>. Observamos que mesmo com o Estado promovendo pouco investimento social apresenta um discurso de valorização de políticas e da educação, visando atingir esse índice.

Os encaminhamentos propostos no Consenso levaram a América Latina e, conseqüentemente, o Brasil a promoverem reformas educacionais, objetivando superar uma crise de “[...] eficiência, eficácia e produtividade [...]” da educação (GENTILI, 1989, p. 16). Essas crises originadas, de acordo com as agências multilaterais, devido à improdutividade da escola fundamentada pela intervenção do Estado, tornava a mesma não competitiva e com qualidade ruim. O Estado, a partir da visão neoliberal, deveria adequar-se à melhores formas de administração para gerenciar com eficácia os gastos e racionalizar o espaço escolar e o trabalho docente, transferindo assim a lógica do mercado para a educação. (GENTILI, 1989).

Souza e Lara (2013, p. 154) comentam que “O Estado é uma estrutura corretiva viável para “controlar” as contradições do capital [...]”<sup>14</sup>. As autoras apontam

---

<sup>13</sup>Temos que “O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o Produto Interno Bruto (PIB) per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento.”. (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO NO BRASIL, 2016).

<sup>14</sup>Souza e Lara, abordam Meszáros em relação ao conceito de Estado e nos aponta: “Ele possui o papel vital de garantir e proteger as condições gerais de extração de mais-valia, visto que nasceu da necessidade material da ordem social vigente. É um instrumento de coesão social, media às relações entre classes, entre capital e trabalho, servindo ao capital na busca de mais-valia. O Estado é a figura

que o mesmo é usado como artifício de coesão social, confirmando o que vemos em Magalhães (2014, p. 54-55) que, para Marx, o Estado tem seu “nascimento” fundamentado na posse e na divisão de classes e criado “[...] como organismo repressivo dos interesses de classe, mas sempre representado sucintamente e sem elaboração, pormenorizada”.

De acordo com Souza e Lara (2013, p. 152), as agências multilaterais, como o Banco Mundial, atuam como força supranacional, propondo desenvolvimento que procura estabelecer reformas que minimizam o papel do Estado e sua atuação, estabilizando o capitalismo, mas não podemos deixar de observar que essa força não atua sem a anuência do próprio governo.

Cunha (2002, p. 105) esclarece o assunto e diz que o Brasil possui uma das maiores economias do mundo e diplomacia de excelente qualidade, assim não podemos deixar de enxergar que países como o nosso “[...] com esse porte e esse protagonismo têm uma capacidade de negociação e de resistência que outros não têm”. Muitos assessores e políticos brasileiros transitam entre as agências multilaterais e o governo, prestando assessoria e agindo de forma a negociar “as necessidades” do país frente ao capital mundial. Tais negociações são comentadas por Cunha (2002, p. 131) que levam

[...] em conta as posições de pessoas-chave de cada país, de pessoas confiáveis, que são entrevistadas e, por vezes, elaboram estudos específicos, os quais servem de subsídios para seus relatórios. Dentre essas pessoas estão sempre quadros governamentais.

Sendo assim, verifica-se que proposições das agências multilaterais não foram apresentadas, nem elaboradas sem o posicionamento dos governantes por meio de seus representantes que não apenas contribuíram nos encaminhamentos propostos, mas participaram desde sua elaboração até sua efetivação, no entanto é preciso observar, de acordo com Silva (2002), que as políticas sempre foram inerentes ao processo de acumulação do capital estrangeiro e que desde a década de 1980

[...] houve explícita intervenção político-ideológica e financeira do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional nas decisões econômicas e sociais do país, avalizada pelo consentimento do governo federal e das elites dirigentes. [...] houve estreitamento das

---

central no combate às contradições do sistema. A intervenção estatal tem o fim de equalizar as desigualdades entre capital e trabalho.” (MÉSZAROS, 2002 apud SOUZA; LARA, 2013, p. 154).



relações entre as equipes que elaboraram um conjunto de políticas de ajuste rigidamente controladas pelos dirigentes nacionais para todos os setores. (SILVA, 2002, p. 124-125).

Observando as ações políticas dirigidas à educação, é com certeza vista a presença do Banco Mundial, dentro dos programas educacionais elaborados, desde a década de 1980, no Brasil, apresentado, nesse processo, como “[...] financiador de projetos para o setor público e privado”. E assim desenvolve suas atividades “[...] como estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da interação econômica entre as nações” (FONSECA, 2009, p. 46), agindo de forma a fornecer apoio e colaboração às ações que possibilitem os países mais pobres a buscar novos caminhos que, em tese, leve-os a um desenvolvimento e crescimento econômico. Aqui, pontuamos que esse desenvolvimento é apresentado prioritariamente como elemento de transformação econômica, secundarizando as necessidades sociais reais das nações e do povo.

De acordo com Fonseca (2009), o Banco apresenta propostas com discurso de justiça social, com viés humanitário, mas sua concretização traz como resultado a minimização do humano e supremacia dos interesses capitalistas. Em relação à educação, o Banco Mundial vem induzindo as reformas educacionais que temos presenciado nas últimas décadas, que, conforme nos aponta Fonseca (2009, p. 56), são percebidas duas estratégias fundamentais

A primeira, que o Banco denomina *costrecovery* (recuperação de custos), implica diminuir os encargos financeiros do Estado na área da educação, em consonância com as políticas de ajustes. [...] A segunda estratégia, direciona a prioridade dos empréstimos para uma cesta de insumos educacionais que se mostram determinantes para o desempenho escolar dos alunos em países de baixa e média renda [...]. (FONSECA, 2009, p. 56).

A partir dessas estratégias, de acordo com a autora, percebemos recomendações de medidas direcionadas à privatização dos níveis mais elevados de ensino, especialmente, o superior, pois para o Banco Mundial, a prioridade educacional em relação aos gastos públicos deveria voltar-se para o “ensino primário”<sup>15</sup>, garantindo desta forma a universalização do acesso à educação. E os insumos deveriam, portanto, ser direcionados aos investimentos em materiais físicos

---

<sup>15</sup>O termo “ensino primário” é utilizado no documento analisado.

como: bibliotecas, material instrucional e livros-texto.

Ante essa perspectiva, entendemos que os governos procuram colocar em prática ações voltadas a essas recomendações como temos visto: aumento do número de alunos por sala de aula, menos investimento em salário dos profissionais da educação, mais investimentos em tecnologias e materiais físicos, entre outros. Como para o Banco Mundial “[...] o retorno econômico constitui o principal indicador da qualidade da educação” (FONSECA, 2009, p. 59). As políticas educacionais em voga têm sido direcionadas dessa forma para a diminuição de “gastos” e para a maximização de força de trabalho.

A partir da breve análise, consideramos que a educação é um ponto nevrálgico dentro do projeto capitalista, pois nos países considerados em desenvolvimento, a sociedade não se apresenta preparada para o trabalho, a partir das mudanças mundiais, daí surge então a necessidade de capacitação do capital humano para suprir a necessidade da sociedade capitalista, pois sabemos que, de acordo com a Teoria do Capital Humano<sup>16</sup>, a educação é apresentada como “[...] produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho [...]” (FRIGOTTO, 1993, p. 40), tornando-se somente investimento que visa retorno financeiro.

Muitas mudanças que viabilizaram a estruturação pretendida pelos organismos internacionais foram então iniciadas no governo FHC, encaminhadas já quando o mesmo era Ministro da Fazenda do Presidente Itamar Franco. Um dos exemplos mais claros foi, em dezembro de 1993, o então Ministro da Fazenda, FHC, expôs um plano de estabilização, que resultou em programas direcionados à economia como o Programa de Ação Imediata (P.A.I), colocado em ação já antes mesmo de assumir a presidência, apresentado no documento “Exposição de Motivos nº 395, de 7 de dezembro de 1993”

[...] um conjunto de medidas voltadas para a reorganização do setor público, incluindo redução e maior eficiência de gastos; recuperação da receita tributária; fim da inadimplência de Estados e Municípios com a União; controle dos bancos estaduais; saneamento e ampliação do programa de privatização [...] (CARDOSO, 1994a, p. 1).

---

<sup>16</sup>Capital humano de acordo com o Dicionário Fiocruz é “[...] um conceito ou noção ideológica construída para manter intactos os interesses das classes detentora do capital e esconder a exploração do trabalhador”. (FRIGOTTO, 2009).

A educação apresentada como solução para os problemas sociais e a busca incessante da diminuição do Estado têm sido grandes geradores de problemas, já que a educação fica à mercê de privatização em muitos dos seus segmentos e o Ensino Médio não consegue superar a dualidade, pois o projeto de escola unitária é colocado nos documentos, mas a estrutura preparada pelo aparelho estatal mantém o anseio pela qualificação da mão de obra para o capital. De acordo com Souza e Lara (2013, p. 164), consideramos que o “[...] papel do Estado não se modificou, ele ainda conduz as reformas estruturais necessárias para a adequação às exigências do capital”. Observamos, então, a proposição de mudanças que colhemos os frutos até, hoje, mesmo com mudanças de governos, mas com os mesmos propósitos, de manter o sistema gerador de lucros e a hegemonia capitalista. Conhecer a proposta de cada governo para a educação é o que será desenvolvido a seguir.

### 1.3 PLANOS DE GOVERNO

Vamos tratar de cada governo a partir do termo utilizado para apresentar sua perspectiva governamental, os documentos apresentados pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) foram: “Mãos à obra, Brasil: Proposta de governo” e “Avança, Brasil: propostas de governo”, sendo assim iremos citá-lo na pesquisa como proposta e os documentos apresentados pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula) foram: “Programa de Governo 2002 - Um Brasil para Todos - Crescimento, Emprego e Inclusão Social” e “Lula Presidente – Programa de Governo 2007/2010 – Desenvolvimento com distribuição de renda e educação de qualidade”, então iremos citá-lo como programa. Em relação ao governo da Presidente Dilma Rousseff usaremos o termo diretrizes, pois o mesmo se apresenta como: “Governo Dilma Rousseff– Diretrizes do Programa 2011/2014”.

#### 1.3.1 Proposta de Governo FHC 1995-1998

Como candidato à presidente da república, FHC apresenta a proposta de governo intitulado “Mãos à obra, Brasil: Proposta de governo”; coloca suas ideias e da sequência ao projeto de ascensão do neoliberalismo em sua versão da Terceira Via no país. Imerso nas ideias da globalização e com o objetivo de responder às

agências multilaterais<sup>17</sup> (ONU, Banco Mundial, FMI, OMC, UNESCO, Cepal e outros), FHC apresenta um planejamento estratégico criado para que o capital mantivesse sua hegemonia no Brasil. Cardoso (1994b, p. 4) apresenta uma proposta a qual seja “[...] modelo economicamente sustentado [...]”, buscando a autossuficiência em desenvolvimento nacional, um “[...] modelo ambientalmente sustentável [...]” em que a ecologia seja refletida e cuidada, um “[...] modelo de participação ativa a vida internacional [...]” onde o país apresente-se aberto para o mundo e um “[...] modelo de justiça social onde o direito à vida seja garantido”. A partir da apresentação de suas ideias iniciais, temos clareza quanto ao caminho traçado pelos preceitos da Terceira Via.

Para atingir esses objetivos do capitalismo, procurou-se, mediante as agências multilaterais, estabelecer diretrizes que encaminhassem a sociedade a buscar por si só esse crescimento pessoal e agir de acordo com o pensamento dominante, assim, essas agências passaram a agir de forma que orientassem e organizassem o processo de criação dessa sociabilidade, usando o Estado para atingir as metas estabelecidas pela sociedade capitalista.

No Brasil, no governo do presidente FHC ocorre a reforma do aparelho do Estado, a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) elaborado por Bresser Pereira. Nessa nova organização, a educação passa a compor o setor de serviços não estratégicos, podendo ser desenvolvido com a colaboração da iniciativa privada e de organizações não-governamentais.

Essa reforma possibilita secundarizar a educação pela prioridade dada à contenção de despesas ao lucro. Nesse sentido, esse encaminhamento combina com a percepção que o Banco Mundial tem sobre o papel do Estado, que para o Banco Mundial é orientar para que sejam diminuídos os investimentos no financiamento público, defendendo assim um Estado mais eficiente em relação à manutenção do capital e gerar a menor discrepância em relação à pobreza.

O papel do Estado atribuído nos documentos orientadores visou à legitimação de processos de privatização, reorientações dos gastos públicos e desregulamentação da economia, em prol de adequar a educação ao programa político de liberalização da economia mundial

---

<sup>17</sup>De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 113) as agências multilaterais são as que “[...] que orientam e impõe as políticas governamentais para fins desejados pelo capital transnacional”.

para garantir rentabilidade ao setor privado. (SOUZA; LARA, 2013, p.153).

Desse modo, a educação passou a ser um dos elementos necessários para que o pensamento neoliberal de Terceira Via fosse aceito de forma a não criar nenhum tipo de conflito, buscou-se a sua disseminação e aceitabilidade a partir da sociabilidade criada, fortalecendo a hegemonia do pensamento dominante. Então FHC, buscando manter os ideais capitalistas dentro do país, apresentou, em seu plano de governo, a educação como meta prioritária, mas valorizando as necessidades do mercado. De acordo com Cardoso (1994b, p. 51, grifo nosso), “[...] a ampliação do atendimento escolar com qualidade e a redução da repetência e da evasão deverão ser alcançados com **a participação crescente da comunidade** no esforço educacional”. O objetivo maior, e podemos dizer único, era que acontecesse o avanço necessário para o capital, assim somente os recursos humanos precisariam ser canalizados.

A educação é, hoje, requisito tanto para o pleno exercício da cidadania como para o desempenho de atividades cotidianas, para a inserção no mercado de trabalho e para o desenvolvimento econômico, e elemento essencial para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada. (CARDOSO, 1994b, p. 47).

A tecnologia e a economia globalizada apresentaram-se como os principais pontos de preocupação para que as ações fossem pensadas. Pois sem trabalhadores aptos à tecnologia e preparados para o advento da globalização acontecendo no mundo, a economia nacional não responderia às expectativas do mercado capitalista.

Na economia globalizada de hoje, a competição é determinada, principalmente, pelas conquistas científicas e tecnológicas. O país terá de avançar – e muito – na reforma da educação e nos estímulos à ciência e tecnologia para que tenha condições de forjar um novo modelo de desenvolvimento, que gere empregos de qualidade superior, impulse inadiáveis transformações sociais e alcance presença significativa na economia mundial. Para chegar a isso, será **fundamental estabelecer uma verdadeira parceria entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico.** (CARDOSO, 1994b, p.4, grifo nosso).

Para que o projeto capitalista proposto tivesse êxito, no país, foi necessário traçar alternativas que levassem o trabalhador a ser condescendente com as ideias burguesas e de manutenção ideológica, assegurando a sociabilidade almejada pela Terceira Via; assim, a escola é apontada como terreno fértil, pois é o espaço de fácil acesso à classe trabalhadora. A educação não é vista como ente promotor de mudanças sociais, no entanto, na proposta de governo, é tida como elemento de gasto financeiro, dispêndio, que precisa ser melhor organizado para responder ao proposto. É o que fica claro no trecho abaixo

O maior obstáculo da escola elementar brasileira não é, portanto, a falta de vagas ou a evasão dos alunos, mas as taxas de repetência do sistema e **o brutal desperdício financeiro e de esforços a elas vinculados**. É preciso modificar, o mais rapidamente possível, o perfil educacional que resulta de tais problemas, para que possamos caminhar na construção de uma sociedade mais moderna e justa. É urgente, para isso, eleger objetivos e prioridades nacionais a curto, médio e longo prazos e dirigir a política educacional no sentido de promover a equidade social, garantindo atendimento especial às minorias desprivilegiadas e aos jovens e adultos que não conseguiram completar sua escolarização básica. **O problema da baixa qualidade da educação no Brasil não pode ser explicado somente por escassez de recursos na área**. O problema em nosso país é que se gastam mal os recursos destinados à educação. (CARDOSO, 1994b, p. 48-49, grifo nosso).

Para que o processo tomasse forma, foi preciso organizar documentos nacionais que amparassem as ações das agências multilaterais e estruturassem os processos para a dominação dessa teoria neoliberal.

Os programas de merenda e do livro didático foram considerados essenciais e continuados nas propostas do governo, com o objetivo de manter a parcela carente da sociedade nas escolas. Segundo comentou Cardoso (1994b, p. 49, grifo nosso), “[...] cabe ao governo federal **parte da responsabilidade pela assistência ao estudante**, permitindo à população pobre permanecer efetivamente na escola”. E a visão empresarial da educação ficou expressa no documento, a partir de termos gerenciais e medidas propostas. O governo apresentou-se como equalizador das dificuldades, pontuando a necessidade de se cortar gastos, gerenciar ações e aferir resultados.

O Governo Fernando Henrique será o promotor, coordenador e gestor das prioridades educacionais. Serão reduzidas a responsabilidade do

Ministério da Educação como instância executora e a interferência direta da União nos estados e municípios. As atribuições das diferentes esferas governamentais serão bem definidas, e sempre associadas a padrões de desempenho. (CARDOSO, 1994b, p. 49).

O Ensino Médio, que, no início do primeiro governo de FHC, era chamado de segundo grau, sempre se apresentou como o mais problemático dentro do sistema educacional brasileiro. Mas as políticas apresentadas em sua proposta de governo ainda não buscaram sanar os problemas, entretanto alertaram sobre a necessidade de adaptar esse nível educacional às exigências apontadas pelo mercado de trabalho. Vemos, em Frigotto e Ciavatta (2003, p. 97), que, nesse período, existiu uma disputa entre “[...] o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital [...]”, assim as ações propostas foram somente com o objetivo de adequar a educação brasileira ao que se buscava mundialmente para o poder do capital.

A dicotomia do Ensino Médio, ou seja, a separação de um mesmo nível educacional em duas frentes diferentes, uma com o objetivo de preparar para os estudos futuros e outra para qualificar a mão de obra necessária ao mercado, nem são relatados na proposta de governo de FHC (CARDOSO, 1994b, p. 50, grifo nosso) que apresenta essa etapa educacional meramente como “[...] um **nível estratégico** do sistema educacional, **por possibilitar a preparação para o mercado de trabalho**, aumentando a qualificação dos jovens e as suas oportunidades de obter um bom emprego”. É posto como responsabilidade dos estados, sem recursos específicos, cabendo somente uma reorganização das verbas do MEC, então, assim, o papel designado ao Governo Federal seria de “[...] auxiliar e estimular os estados no sentido de ampliar o número de escolas, melhorar a qualidade do ensino e oferecer oportunidades de formação profissional” (CARDOSO, 1994b, p. 50).

Em relação à valorização dos profissionais de educação, a proposta de governo de FHC não apresenta qualquer propositura consistente, como mencionado por Cardoso (1994b, p.50) “[...] a racionalização dos gastos em educação e o aumento da produtividade teriam como consequência uma geração de “lucros” que iriam refletir em aumentos salariais”. Na proposta, são apresentadas somente medidas de governo para a educação, como a Reforma Institucional para a qual a ação posta é a seguinte:

Atuar junto ao Congresso Nacional para que a legislação educacional possa prever mecanismos flexíveis, que permitam diferentes formas de cooperação entre a União, estados e municípios, bem como a criação de canais de participação e formação de parcerias e alianças em torno de compromissos efetivos da sociedade civil com a gestão de um ensino de qualidade. (CARDOSO, 1994b, p. 51).

Em relação à Educação Básica, pouco foi apresentado na proposta, apenas pontuada a participação do Governo Federal

[...] atuará junto aos estados e municípios para: Garantir vagas para todos, especialmente para as crianças de 7 a 14 anos que estão fora da escola. Ampliação do número de escolas de segundo grau, nas regiões onde há falta de vagas. Melhoria da qualidade do ensino de acordo com as diretrizes do Programa Nacional de Qualidade na Educação Básica e oferta de oportunidades de formação profissional. Ampliar o acesso de grupos em situações específicas, minorias desprivilegiadas como os negros, portadores de deficiências e grupos em situação de extrema pobreza, estimulando a adoção de metodologias que permitam melhorar o desempenho escolar. Estabelecer conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem em nível nacional que contemplem metas de educação socialmente útil para todas as crianças. (CARDOSO, 1994b, p. 52-53).

Quanto à formação de professores a proposta se constituiu somente em

Estabelecer conteúdos curriculares básicos para os programas de formação de professores para o ensino básico, em nível nacional. Desenvolver programas de atualização de professores em exercício, visando a compatibilizar a sua formação com os conteúdos curriculares básicos. Mobilizar as universidades brasileiras para participação nos programas de atualização de professores. Utilizar o ensino à distância e outras tecnologias atuais nos programas de atualização de Professores. (CARDOSO, 1994b, p. 53).

A avaliação é vista como aferidor de qualidade, assim as propostas que foram apresentadas são as seguintes

Implementar um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade do ensino. Definir metodologias, objetivos e metas de avaliação do desempenho dos alunos nas várias séries ou etapas da educação básica. Divulgar amplamente os resultados do sistema nacional de avaliação. (CARDOSO, 1994b, p. 53).



Entendemos que a qualidade de ensino, nessa perspectiva, é aquela que esteja de acordo com as exigências do mercado, que tenha como resultado a eficiência de uma formação técnica. Para se conquistar níveis de excelência em educação, a qualidade não pode e não deve ser pensada sob o viés da visão capitalista.

Em relação aos projetos de educação complementar, buscando firmar as ideias neoliberais que permearam a proposta de governo, apresentou as parcerias público-privadas como novas oportunidades para suprir as deficiências sociais, que conforme Peroni (2010, p. 220), é posto que “A sociedade civil acaba se responsabilizando pela execução das políticas sociais em nome da democracia [...]”, sendo que esta, portanto, foi conclamada a trabalhar junto do governo para que se alcançasse os resultados esperados

**O governo federal atuará junto com estados, municípios, associações comunitárias e empresas** no sentido de propiciar aos jovens e adultos novas e mais amplas oportunidades de educação, visando a: Reduzir o número dos analfabetos no país. Compensar lacunas no domínio eficiente das técnicas de leitura, escrita e cálculo. Complementar sua educação de nível elementar e médio, promovendo a equidade social. **Obter formação profissional e possibilidades de atualizá-la, em consonância com as exigências de qualificação impostas pela vida moderna e pelas novas demandas do mercado de trabalho, em parceria com empresas, sindicatos, Senai e Senac.** Aumentar as possibilidades e efetividade do ensino à distância, complementando a educação formal da população. (CARDOSO, 1994b, p. 54, grifo nosso).

Consideramos importante e curiosa a pouca ênfase dada aos alunos dentro da proposta de governo, não percebendo a escola como espaço de construção social, e que, diante da realidade apontada, no mesmo documento, temos somente a concepção de futuros trabalhadores, força de trabalho e produtos à mercê do capital. A qualificação que se buscou dentro da escola é a profissional tanto que os argumentos apresentados apontaram o indivíduo como mão de obra e nunca como ser social ou sujeito em formação. A preocupação que permeou a educação foi o desenvolvimento das habilidades do trabalhador e com a adequação nacional diante da globalização, em nenhum momento vemos a preocupação com a formação intelectual, mas somente com a formação para o trabalho como geração de renda e adaptação social e econômica, o que pode ser visto no trecho abaixo

**Mão-de-obra barata** e recursos naturais abundantes não representam mais vantagens comparativas dentro do novo modelo produtivo mundial. Ao contrário, os novos padrões tecnológicos exigem que **o trabalhador domine conhecimentos e habilidades que lhe permitam integrar-se a ambientes de trabalho em rápida mudança**. O setor produtivo brasileiro vem respondendo ao desafio da globalização e da integração dos mercados a nível mundial com notável vigor, apesar da falta de políticas coerentes de estímulo à maior competitividade. **O processo de modernização da economia, em andamento, precisa ser ordenado para não produzir uma destruição de empregos e de capacidade produtiva**. (CARDOSO, 1994b, p. 56, grifo nosso).

Para a qualificação pretendida, foi posta a adoção de medidas e programas, tendo duas estratégias consideradas como básicas: a transformação do quadro da Educação Básica e a reorientação das políticas de capacitação; esta última com o objetivo de adaptar o trabalhador às tecnologias (CARDOSO, 1994b, p. 57). E assim, as parcerias voltaram a entrar em cena

Para garantir o êxito das medidas, a execução das **ações** será descentralizada, **com ampla participação das comunidades**. Em articulação com os estados e municípios, **o Governo Fernando Henrique irá mobilizar as empresas privadas**, as entidades de classe, os sindicatos patronais e de trabalhadores, as comunidades, as instituições de formação profissional, as universidades **e outras entidades da sociedade civil** para promover amplo programa de capacitação de mão-de-obra. (CARDOSO, 1994b, p. 57, grifo nosso).

Apontando no documento a educação como gasto e buscando ações para minimizar o papel do Estado, apresentou-se a necessidade de parcerias como componentes de novo modelo de financiamento conforme pode ser observado no trecho em destaque

**As parcerias com o setor privado são parte importante do novo modelo de financiamento do desenvolvimento**. No Governo Fernando Henrique, os recursos orçamentários serão destinados prioritariamente ao atendimento das questões sociais. Na redefinição do papel do Estado, **caberá ao setor privado uma presença significativa, sobretudo nos investimentos em infra-estrutura**. (CARDOSO, 1994b, p. 89, grifo nosso).

Em outro ponto do texto, reafirmou-se a necessidade das parcerias e as coloca como marca do governo a ser realizado

O Governo Fernando Henrique fará da **parceria Estado-Sociedade** uma das suas características marcantes, aprofundando e consolidando o processo de democratização, aumentando a eficácia do gasto governamental e dando transparência às ações públicas. (CARDOSO, 1994b, p. 92, grifo nosso).

Ficou evidente, no documento, a necessidade de responder às proposições das agências multilaterais, quando se apontou como medida específica “Criar no plano interno as condições para atingir as metas do Encontro Mundial de Cúpula da ONU e do Pacto pela Infância” (CARDOSO, 1994b, p. 102)<sup>18</sup>.

Assim, a educação foi posta na proposta de governo de FHC, em seu primeiro mandato, como uma ponte para o desenvolvimento econômico e como resposta às necessidades do capital mundial. A necessidade de adequação e qualificação do trabalhador apresentou-se como única proposta educacional, sendo a escola desconfigurada a partir das suas reais funções.

Em prazo mais longo, deveremos consolidar um modelo de desenvolvimento fundado **numa sociedade educada** e movido por uma **economia altamente competitiva**, em que o motor do progresso sejam os modos mais avançados de produzir. O Brasil pode dar este salto de qualidade no espaço de uma geração. Para isso, iniciaremos um **esforço sério de investimento em educação** e adotaremos, ao mesmo tempo, as políticas corretas nas áreas agrícola, industrial e de serviços. (CARDOSO, 1994b, p. 118, grifo nosso).

A adequação foi colocada de forma pejorativa nos termos “população educada”, não apresentando o que seria esse termo diante da proposição de desenvolvimento econômico tal qual enunciado na proposta. Para a concretização das propostas temos, em 1996, durante o mandato que foi pensado a partir desse plano de governo, a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (BRASIL, 1996), aprovada num contexto de luta entre a sociedade e o governo. As discussões para a elaboração da LDBEN tiveram início com o projeto de lei PL nº 1258/88, o qual foi concebido e estruturado mediante discussões do Fórum Nacional em Defesa pela Escola Pública (FNDEP) ocorrido entre os anos de 1988 e 1996, cujo projeto foi apresentado pelo relator Jorge Hage

---

<sup>18</sup>As metas apontavam para as seguintes necessidades: ampliação de creches e pré-escolas, com ações integradas de saúde, educação e assistência social; garantia de vagas para todas as crianças em idade escolar; desenvolvimento de programas junto às famílias para evitar a evasão escolar; redução das taxas de analfabetismo entre adolescentes, mães e chefes de família.

Esse PL foi intensamente discutido com os educadores brasileiros, com a finalidade de serem contemplados conteúdos que expressassem os princípios e conquistas da sociedade civil – concepção de educação pública, gratuita, laica, democrática e de qualidade social, como direito de todos e dever do Estado, em cumprimento ao compromisso do resgate da imensa dívida social para com a educação da população de baixa renda, acumulada nos diferentes governos e divulgada pelos dados de órgão oficiais como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BOLMANN, 2010, p. 660).

O processo foi então interrompido pela “[...] apresentação extemporânea do PL nº 73, em fevereiro de 1995, no Senado da República, após substitutivo nº 30 de 1996, do senador Darcy Ribeiro” (BOLLMANN, 2010, p. 660), sendo ignorado o trabalho realizado pelo FNDEP e aprovado o projeto que dava continuidade ao desejado pelas políticas governamentais.

A LDBEN, segundo Carvalho (2008), foi uma das conquistas da política neoliberal que dominava e traçava o caminho a ser tomado para concretizar as ações das decisões tomadas, e, ainda, domina na dimensão global e pretende conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula. Além disso, tem o objetivo de atingir a qualidade, na perspectiva da qualidade total de mercado, formando cidadãos considerados eficientes, competitivos, líderes produtivos e rentáveis. São tais cidadãos que a LDBEN anuncia que terá empregabilidade e que assim será um consumidor consciente. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica<sup>19</sup>, em seu Catálogo 2006, nos aponta que

[...] o Governo Federal seguindo a tendência das reformas liberalizantes que se estendiam para toda a América Latina, buscou adequar as políticas educacionais às exigências da reforma do Estado e redefiniu o sistema educacional, tendo como referência central a pedagogia das competências para a empregabilidade, assumindo assim o ideário do mercado como perspectiva geral prática. Tal perspectiva, de caráter individualista e imediatista em relação ao mercado de trabalho, norteou também as iniciativas no plano da formação inicial e da formação continuada e em serviço, no âmbito da reforma educacional que então se efetivava no país. (BRASIL, 2006, p. 12).

---

<sup>19</sup>Constituída em julho de 2004, como resposta à necessidade de articular a pesquisa, a produção acadêmica à formação dos educadores e articulada ao MEC, realizaram diversos cursos e a produção de múltiplos materiais destinados aos educadores em salas de aula do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, conhecido como Catálogo. (BRASIL, 2006).

Saviani (2009) alerta-nos ao fato que a LDBEN é um documento que foi construído em acordo com a política mundial vigente, produzida de forma a responder ao Estado Mínimo, com seus reais objetivos camuflados numa redação que continuamente procurou responder à necessidade da expansão do capital, em nosso país, com um discurso alegórico que se mostrou como possível resposta à necessidade social não desconsiderando as lutas de segmentos sociais contrários ao norteamento da LDBEN. Carvalho (2008, p. 5) diz que se instaurou no “[...] campo educacional brasileiro uma forte disputa entre novos paradigmas educacionais e a concepção crítica da educação”. Percebe-se, portanto, na LDBEN, determinações históricas neoliberais e pós-modernas, na perspectiva de que o conhecimento é exclusivamente individual, sem a visão do conjunto social inserido na estrutura.

[...] a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada sua condição de ideologia típica do modo de produção capitalista o qual introduziu, pela via do “fetichismo da mercadoria” a opacidade das relações sociais. (SAVIANI, 1999, p. 191).

Os movimentos sociais, apresentados pelo FNDEP, buscaram participação para que pudessem alterar de alguma forma o andamento dado às políticas públicas que estavam sendo encaminhadas sob o aspecto de políticas de governo, com o intuito de manter os encaminhamentos traçados a partir da ideologia dominante.

No governo FHC, aconteceu, em 1996, a realização da 1ª Conferência Nacional de Educação (I CONED) em Belo Horizonte, que tinha como tema “Construindo um Plano Nacional de Educação”, e, assim temos o início às discussões do PNE, o qual se materializou como um plano decenal, sendo conhecido como Proposta da Sociedade Brasileira, acontecendo diversas reuniões até o plano ser sancionado em 2001, pela Lei nº 10172/2001, para o período de 2001/2011. Assim como a LDBEN, o PNE 2001/2011, manteve todo o rito para que a voz da sociedade fosse ouvida, mas para ser efetivado, houve melindres que tiraram a voz da sociedade e mantiveram os pensamentos políticos vigentes.

Nos anos 1996, 1997 e 1999, aconteceram as Conferências Nacionais da Educação Básica (CONED's) que tinham como tema e objetivo construir, frente à participação popular, a proposta da sociedade brasileira do Plano de Educação, buscando o envolvimento coletivo e democrático com base nas reflexões

realizadas por meio dos movimentos sociais do campo da educação. A partir dessas reuniões e da efetiva participação da sociedade, por meio do FNDEP, buscou-se a legitimidade necessária como instrumento de difusão e de disputa política do projeto de educação.

[...] o FNDEP, representando parcela significativa da sociedade civil organizada, tomou para si a incumbência de elaborar democraticamente uma proposta de PNE que contemplasse os anseios e a concepção de educação, estado e sociedade das entidades que integravam o Fórum. Utilizando-se de uma metodologia que envolvia amplos setores do campo da educação, num período de menos de dois anos, entre 1996 e 1997, foi consolidado o PNE no II Congresso Nacional de Educação (CONED). Este Plano foi intitulado PNE – Proposta da Sociedade Brasileira. [...] A decisão do FNDEP em tentar contribuir com a elaboração de um PNE, nos rumos da educação brasileira, [...] tratava-se, portanto, de resgatar o papel da sociedade brasileira na elaboração de propostas para a educação. (BOLLMANN, 2010, p. 661-665).

Mesmo com todo o cuidado no processo de elaboração e trabalho desenvolvido, o “PNE – Proposta da Sociedade Brasileira” foi descaracterizado e o sancionado somente no segundo mandato, pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, foi construído pelo executivo “[...] que revela as reais concepções e diretrizes da política educacional dos setores hegemônicos representados pelo governo FHC” (BOLLMANN, 2010, p. 674), essa proposta suprimiu grande parte dos ideais buscados para a educação pública nas CONED`s e foi aprovada a lei PNE 10172/01 aberta a interpretações mais diversas, mínimas e genéricas em sua estruturação. O objetivo da sociedade era destoante com a realidade política vivenciada pelo governo, conforme pode ser visto na argumentação da autora

O Estado brasileiro vincula-se, historicamente, aos interesses do setor privado, caracterizando-se pela adesão, principalmente na década de 1990 e nos anos 2000, pelo domínio econômico das políticas de ajuste estrutural dos organismos internacionais, entre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Sua influência atinge todos os setores da organização do Estado, especialmente as políticas públicas [...] (BOLLMANN, 2010, p. 662).

A sociedade, na década de 1990, vivia profundas mudanças no campo tecnológico, econômico e financeiro e essas mudanças não somente alteraram

a vida social como provocaram modificações substanciais no processo de produção capitalista, o que apontava para a exigência de uma alteração rápida da educação brasileira.

O momento político nacional era crítico: desvalorização monetária pela alta do dólar, redução das reservas cambiais, redução das verbas para Ciência e Tecnologia (C&T), redução das verbas orçamentárias para as políticas sociais, entre outros, contribuíram para a ampliação da dependência dos países ricos e de sua hegemonia. A tese da “modernidade”, do “mundo globalizado” e da inclusão do Brasil, pela via da globalização, no mercado internacional, ainda que isso custasse caro à sua população e à soberania nacional, foi amplamente utilizada pela mídia escrita e televisiva, em apoio às ações governistas. Foi nessa conjuntura que se realizaram os primeiros CONED, que integraram o processo de elaboração do PNE – Proposta da Sociedade Brasileira. (BOLLMANN, 2010, p. 665).

O documento sancionado, assim como a LDBEN nº 9.394/96, sofreu alterações, apresentando um projeto de educação que não condizia com as necessidades da escola pública, vemos que houve minimização e generalização à lei, não refletindo as ideias buscadas para a educação pública brasileira.

Segundo Dourado (2010), o PNE constituiu-se em política de Estado para a educação, por isso seria preciso implantar um plano que correspondesse à mudança social que a sociedade brasileira almejava e necessita. Mas vemos que, durante a implantação do mesmo, foi proposto como política de governo que buscou assegurar a manutenção das ideias capitalistas a fim de objetivar, constantemente, a garantia de uma cidadania controlada e restrita.

A aprovação do atual PNE foi resultado, portanto, da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso. O Governo FHC, por meio do Ministério da Educação, efetivou políticas e lógicas de gestão, visando implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades se constituíram, hegemonicamente, pela adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental, e pela efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação. (DOURADO, 2010, p. 683).

Assim vemos que todo o encaminhamento dado na área da educação no primeiro mandato do Presidente FHC buscou responder às necessidades capitalistas, apresentando as diretrizes das mudanças mundiais impostas pelo sistema de produção ao setor público. A inserção ao novo mundo tecnológico que se

apontava, visava tão somente perpetuar e minimizar o Estado, reduzir os investimentos educacionais e formar capital humano, questões que analisaremos a seguir, na segunda gestão de FHC.

### 1.3.2 Proposta de Governo FHC 1999-2002

Com a economia “estabilizada” a partir do Plano Real, moeda de troca em relação à reeleição, e promessas de continuidade das ações que levariam o país a crescer, FHC foi reeleito e manteve o propósito capitalista, direcionado à manutenção das ideias anteriores. Com a proposta de governo, apresenta a continuidade dos encaminhamentos com o objetivo de concretizar a implementação do projeto neoliberal de Terceira Via.

Ao observar os elementos constitutivos de sua proposta, temos a educação ainda vista como um dos fatores promotores de desenvolvimento econômico, e a partir do momento político vivido, apenas como processo de treinamento, qualificação e formação para o mercado de trabalho.

Os avanços alcançados pelo primeiro governo do presidente Fernando Henrique – as reformas estruturais, as privatizações, o saneamento do sistema bancário, o resgate da credibilidade e a nova projeção internacional do Brasil, os investimentos em infra-estrutura, a recuperação da capacidade de atuação dos bancos federais, **a melhoria na área educacional e de qualificação – prepararam a economia brasileira para uma nova arrancada de crescimento.** (CARDOSO, 1998, p. 5, grifo nosso).

Com o slogan “Avança, Brasil: propostas de governo”, o então candidato apresenta propostas de cunho neoliberal de Terceira Via com manutenção das parcerias e com o objetivo de enxugar o Estado, colocando como metas

[...] avançar para consolidar o Real, avançar para fazer o país crescer de forma sustentada e gerar oportunidades de trabalho, avançar para desenvolver e consolidar a democracia na vida cotidiana de todos os brasileiros, avançar, sobretudo, na luta permanente contra a exclusão social, a fome, a pobreza e a desigualdade. (CARDOSO, 1998, p. 3).

A preocupação com a geração de postos de trabalho e a sociedade preparada para assumir as funções que “o novo mundo” (como colocado no documento) exigia, os jovens começaram a ser vistos pelas políticas públicas, como



“população economicamente ativa” e o maior objetivo continuou a ser o de preparação para o mercado de trabalho.

As recentes mudanças no mercado de trabalho acentuaram a dificuldade: além da redução de novos postos como proporção da **população economicamente ativa** e do deslocamento do emprego formal da indústria para o setor de serviços, mudou o perfil das ocupações e  **aumentou a procura de trabalho por jovens nascidos nos anos setenta**. Por fim, as empresas se tornaram mais seletivas, ficando mais difícil adquirir e comprovar experiência. **Os jovens são, portanto, uma das categorias vulneráveis no mercado de trabalho** – os índices mais altos de desemprego nas áreas metropolitanas estão no grupo de 14 a 18 anos, seguido pela faixa etária de 19 a 24. Por essa razão, **devem ser alvo de uma política própria de geração de trabalho, renda e qualificação profissional, com a mobilização de recursos públicos e privados**. (CARDOSO, 1998, p. 31, grifo nosso).

No documento, são apresentadas ações direcionadas à ampliação do número de vagas no Ensino Médio e profissionalizante e com o objetivo de aumentar a frequência e diminuir a evasão dos alunos, propõe ações como: “[...] programas de crédito educativo e bolsa incentivo; e programas de atendimento a adolescentes em situação de risco social [...]”, apontando que essas ações buscavam “[...] superar as dificuldades iniciais de ingresso dos jovens, ainda inexperientes, no mercado de trabalho, sem bloquear sua formação educacional” (CARDOSO, 1998, p. 31). Acrescenta ainda que

Programas dessa natureza devem combinar a formação escolar com formação profissional, experiência de trabalho, ações de treinamento, ampliação das possibilidades de escolarização, intermediação profissional e, sobretudo, articulação com a sociedade civil, em particular com as escolas, universidades, sindicatos, empresas e serviços públicos. (CARDOSO, 1998, p. 31).

Em toda a proposta de governo, vemos a chamada das parceiras ou articulação com a sociedade civil e empresas, no qual essa “sociedade civil ativa”, denominação dada por Martins (2009), aceita atuar no enfrentamento dos problemas sociais da nação, em um sistema de colaboração que de acordo com o mesmo autor é uma das características do programa neoliberal de Terceira via

O espírito de colaboração e as parcerias pressupõem ser possível substituir os antagonismo e conflitos de classe pelo reconhecimento da existência de simples diferenças entre os “atores sociais”. A meta

consiste na promoção do desenvolvimento econômico e social através do envolvimento ativo e cívico dos parceiros (empresariado, trabalhadores, organizações da sociedade civil e aparelhagem estatal). (MARTINS, 2009, p. 92).

Sociedade civil, apontada como instrumento de perpetuação de práticas hegemônicas dominantes, a mesma compreendida por Almeida e Silva (2013, p. 35) “[...] como conjunto dos elementos que configuram uma tendência organizacional e administrativa da sociedade [...]”, atuante nesse momento político-social como difusora dos elementos de consenso social, com o intuito de desfigurar o sentido real da escola e alterar o sentido na busca do convencimento de que a formação para o trabalho era imprescindível acima da formação humana e integral.

Na proposta de governo para o segundo mandato, então, percebemos ações direcionadas à preparação ao mercado de trabalho, visto que o contingente de alunos da Educação Básica é formado em sua maioria por filhos de trabalhadores, ou seja, da classe pobre, e, assim, buscaria formar novos trabalhadores, com outras funções, devido à realidade mundial, mas que continuem o sistema de manutenção do capital e permaneçam na base de sustentação da pirâmide da geração de lucro.

O programa destinado aos jovens na proposta de governo foi o “Meu Primeiro Emprego” que de acordo com o programa, objetivava beneficiar “[...] jovens de 14 a 24 anos, com atenção prioritária para os que não tenham completado o primeiro grau, por serem suas chances de acesso a trabalho ainda mais reduzidas” (CARDOSO, 1998, p. 31). Apresentou uma proposta dúbia quanto à idade dos jovens, ora 14 a 24 anos, ora 14 a 18 anos, que se buscava, e, naquele momento, idealizou-se um trabalhador flexível que se encaixasse em horários flexíveis a um salário reduzido.

Seu objetivo é **oferecer oportunidades de trabalho**, em bases mais **flexíveis**, aos jovens **de 14 a 18 anos**, com garantia de frequência à escola e **profissionalização**. Prevê jornadas diárias e diurnas, de até quatro horas, em empresas de qualquer setor. A remuneração não será inferior ao salário mínimo/hora. O participante terá acesso aos benefícios como vale-transporte, vale-refeição, seguro de vida, férias coincidentes com recesso escolar, bem como às vantagens específicas usufruídas pelo conjunto dos trabalhadores do mesmo estabelecimento, como plano de saúde, atendimento odontológico etc. O projeto pode abranger até dez por cento das vagas no mercado formal para jovens. A fixação do limite tem a intenção de coibir a substituição indiscriminada de adultos por jovens, além de permitir o acompanhamento das ações. (CARDOSO, 1998, p. 31, grifo nosso).

Além do programa “Meu Primeiro Emprego”, o plano de governo de FHC apontou para a necessidade de um novo programa de estágios, não destinado somente aos universitários ou alunos de ensino técnico, mas a todos os estudantes do Ensino Fundamental, com o objetivo de garantir trabalho por um determinado período e relacionar a teoria e a prática e assim o estágio, período de qualificação do futuro trabalhador, pudesse servir como experiência ao terminar os estudos.

Dentro da proposta, apresentou o “Alfabetização Solidária”, programa de alfabetização de jovens e adultos, desenvolvido em parceria com a iniciativa privada, as universidades e as Organizações não governamentais (Ong’s) buscando gerar oportunidade de trabalho para jovens alfabetizadores. Também apresentou o “Programa Jovens Empreendedores”, com o intuito de estimular o espírito empresarial e o conhecimento de técnicas de gerenciamento a partir das seguintes ações:

- treinamento e qualificação profissional no âmbito do Plano Nacional de Qualificação Profissional – Planfor: serão estabelecidos cursos específicos que incorporem não apenas as habilidades requeridas para a produção de bens ou o fornecimento de serviços, mas gerenciamento de micro e pequenos negócios;
- concessão de crédito: expansão dos programas já mencionados de crédito produtivo popular, do Programa de Geração de Emprego e Renda – Proger, e do Programa de Apoio à Agricultura Familiar – Pronaf, para autônomos, micro e pequenos empreendedores, além de cooperativas e associações;
- estímulo às universidades para a promoção de “empresas-júnior”, formadas por alunos de várias áreas e cursos. (CARDOSO, 1998, p. 32).

Outro programa também apresentado foi o “Serviço Civil Voluntário”, na época já testado no estado do Rio de Janeiro e Distrito Federal, o qual o governo tinha o intuito de ampliá-lo. O objetivo do programa era de trazer inovações, sendo o governo e as organizações da sociedade civil atuantes no desenvolvimento do mesmo, aliando “[...] a qualificação profissional ao exercício da participação e da cidadania” (CARDOSO, 1998, p. 33). Esse programa

Oferece a jovens de 18 anos, com prioridade para os de baixa escolarização e situação crítica de pobreza, oportunidade de profissionalização, aumento da escolaridade, desenvolvimento da cidadania e ingresso no mercado de trabalho. Com duração prevista de oito a dez meses, compreende auxílio-alimentação, transporte e bolsa aos treinandos, incluindo período de prestação de serviços à

comunidade, em áreas que possam aproveitar sua experiência depois do término do programa. (CARDOSO, 1998, p. 33).

Na proposta de governo, no capítulo “Conhecimento, qualificação e melhoria do perfil educacional”, o ponto mais discutido foi o campo da ciência e da tecnologia, considerado ponto de inflexão para a mudança de rumo e direcionamento ao desenvolvimento econômico, durante todos os governos do então presidente FHC.

A expansão dos investimentos em ciência e tecnologia assume cada vez mais um papel estratégico para o êxito do projeto de desenvolvimento do país. A inovação – novos processos, produtos e serviços – é fator determinante da competitividade das empresas, da geração de empregos e do aumento das exportações. E contém a solução de questões fundamentais relacionadas à saúde, educação, energia e ao meio ambiente. (CARDOSO, 1998, p. 58).

Todas as ações, os projetos e os programas foram direcionados ao avanço da tecnologia e à preparação do indivíduo para o mercado de trabalho emergente, pois o papel da educação foi considerado “[...] insubstituível para a inserção das pessoas no mundo do trabalho [...]” (CARDOSO, 1998, p. 64), assim a expansão do Ensino Médio<sup>20</sup> e o crescimento da oferta de cursos profissionalizantes foram apontados como prioridades, e a continuidade do processo de preparação de mão de obra colocada em prática.

No período 1995-1998, o governo do presidente Fernando Henrique deu os passos iniciais para vencer mais esse desafio. Fez-se a reforma do ensino técnico, aprovou-se a reforma do ensino médio e implantou-se o exame nacional para a avaliação dos concluintes e egressos desse nível educacional. O objetivo, agora, é o de consolidar tais ações, **promovendo a expansão do ensino médio e da aprendizagem diretamente voltada para o exercício de profissões.** (CARDOSO, 1998, p. 65, grifo nosso).

Para responder às necessidades de desenvolvimento capitalista, a qualidade do ensino ofertado para a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho necessitava ser aferida por meio de instrumentos que possibilitassem o direcionamento das ações frequentemente, melhoria de qualidade de ensino,

---

<sup>20</sup>Vê-se a universalização do Ensino Fundamental avançando e assim conseqüentemente temos de acordo com Beisiegel (1986) apud Oliveira (2007, p. 667) que “[...] o antigo ensino criado e organizado para atender às necessidades de minorias privilegiadas vem sendo substituído por um novo sistema de ensino, relativamente aberto no plano formal e, pelo menos tendencialmente, acessível à maioria da população”.

portanto, nesse contexto fica subtendida como norteadora de qualificação e não índices que buscam a formação do cidadão. Deste modo, o papel do Governo Federal, em relação à melhoria da qualidade de ensino, fica determinado como coadjuvante em qualquer governo que se apresente para responder ao mercado, pois o mesmo trabalha por meio de aferição dos índices de avaliações nacionais e internacionais como controlador e regulamentador das ações e, assim, gerencia as mesmas para que os estados e o Distrito Federal resolvam a situação, o que transparece a lógica de que o investimento em educação é despesa.

No campo educacional, a utilização de provas (para estudantes, escolas e professores) tornou-se, nas últimas décadas, peça principal das estratégias empreendidas pelo Estado visando a direcionar mudanças no setor. Na senda de vários autores, é possível afirmar que as políticas de avaliação implementadas nas últimas três décadas têm sido responsáveis pela adoção de mecanismos de um quase-mercado na educação, a partir dos quais se concretiza a remodelação do papel do Estado na condução das políticas públicas e da atuação das escolas e redes de ensino frente ao processo ensino-aprendizagem. (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 494).

Destarte, o Governo Federal passa a agir como Estado-Avaliador, conforme nos aponta Afonso (2013), assumindo a lógica do mercado na educação e a partir de índices avaliativos, as políticas públicas educacionais são direcionadas para a busca de uma qualidade que responda e atenda aos interesses do capital no contexto da globalização, tendo a avaliação como “[...] um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública” (AFONSO, 2013, p. 271).

As avaliações em larga escala apresentam-se, nesse contexto, como instrumentos de acompanhamento do desempenho dos estudantes e das escolas que possuem a intencionalidade de reorientar as políticas públicas para atingir a superação das falhas e dificuldades e a busca pela qualidade. O que precisamos ter claro que,

A avaliação educacional, nesse sentido, representa uma estratégia de governação em que o Estado atua a partir dos resultados obtidos em testes organizados e realizados, primeiramente, pelo próprio país e, num segundo momento, por agências multilaterais. Tem a ver, portanto, com o fortalecimento de referenciais neoliberais, representados pela adesão a medidas políticas e administrativas ajustadas às leis do mercado e pela sofisticação dos mecanismos de controle e responsabilização dos resultados obtidos pelos sistemas educacionais. (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 496).

Assim, temos, no governo FHC, a instauração de avaliações de larga escala, fortalecendo o viés neoliberal pretendido na concepção de educação nacional. A proposta do governo FHC confirma a responsabilidade dos estados na oferta e garantia do Ensino Médio, sendo as ações do Governo Federal centradas na formulação de diretrizes, programas de estímulo e apoio, incorporação de tecnologias educacionais e na avaliação dos resultados de ensino e aprendizagem e apresentou para o Ensino Médio as seguintes metas em relação às obrigações dos estados:

- coordenar, com os estados, ações destinadas a garantir a expansão dos cursos médios para abranger, em quatro anos, todos os alunos que tiverem concluído o ensino fundamental e os jovens adultos que quiserem voltar a estudar, a fim de chegar à meta de dez milhões de alunos matriculados em 2002;
- promover a oferta de vagas por turnos de acordo com a necessidade dos alunos, com prioridade para o aumento das vagas diurnas. Para tanto, apoiar os estados na reorganização das redes em função de critérios de eficiência pedagógica e organizacional, e da necessidade de instalações físicas próprias para a educação de jovens e de jovens adultos;
- buscar recursos externos para, juntamente com a contrapartida dos estados, investir até R\$ 4 bilhões na expansão da rede física de ensino médio e equipar as escolas com computadores, laboratórios e bibliotecas. Ao mesmo tempo, estimular os estados a ampliar progressivamente os investimentos nesse nível de ensino até dez por cento pelo menos, dos recursos fiscais dedicados à educação;
- interligar as escolas de segundo grau em rede nacional e criar um centro nacional de produção de recursos didáticos para o aproveitamento de novas tecnologias no ensino;
- implementar novas referências curriculares, com base nas diretrizes da reforma do ensino médio;
- estimular a expansão da educação à distância com a utilização de diferentes meios e suportes tecnológicos, tanto no ensino médio, como para a formação e qualificação de professores; (CARDOSO, 1998, p. 65-66).

Mais especificamente relacionando-se ao professor do Ensino Médio, foram apresentados os itens:

- formular política de formação inicial e continuada dos docentes, em parceria com as universidades, dando prioridade à formação em nível superior dos docentes não habilitados;
- ampliar o programa de aperfeiçoamento dos professores de ciências e matemática nas escolas de nível médio;
- definir política de valorização dos docentes que permita ampliar-lhes o acesso aos bens culturais e à informação;
- estabelecer sistemas de avaliação permanente do ensino médio, conjugando o sistema nacional com os estaduais, divulgando os

resultados e valorizando os esforços em busca de qualidade; (CARDOSO, 1998, p. 66).

Percebemos que, em todas as ações propostas, apontou soluções, com o intuito de obter aliados para dar suporte ao projeto capitalista. A proposta clara foi que o aprimoramento do indivíduo é que iria ajudá-lo na inserção profissional, a partir de esforço próprio e dedicação, e, assim, ser completo perante a sociedade posta na atualidade. Desta forma, os passos que levam à plenitude do ser, como trabalhador, são também desenvolvidos na escola. Conforme Martins (2009, p. 84, grifo nosso),

[...] o programa da Terceira Via deseja construir uma **nova sociabilidade** em que predominariam organizações sociais, operando nos níveis elementares da consciência política coletiva, com a missão de **educar as massas para uma nova dinâmica social** em que o Estado, de “protetor”, seria o indutor do “progresso”, e cada um, de receptor de bens sociais e culturais, tornar-se-ia o empreendedor do seu próprio sucesso (ou fracasso), a partir da liberdade de escolhas e autonomia para agir.

A ideia de “população economicamente ativa” e qualificada traz em seu discurso a sensação de que estamos nos preparando para “um futuro” promissor, no qual todos terão empregos, caso busquem qualificação. Mas não devemos nos esquecer de que a igualdade no âmbito do neoliberalismo é apenas formal. Apresenta-se, portanto, um conjunto de ações de certa forma maléficas, que traz sérios problemas sociais.

Podemos, então, perceber que a educação no governo FHC foi totalmente desfigurada de sua função social e direcionada a partir de um “[...] pensamento pedagógico empresarial [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 108). Assim, as ações na educação no governo FHC não se mostraram democráticas em momento algum, objetivando a incorporação dos ideais neoliberais. Foram ações quase sempre impositivas que ignoraram os movimentos sociais engajados na luta por uma sociedade mais justa.

Analisando as propostas de governo e a efetivação de ações, temos a partir de Durham (2010), que as principais realizações do governo FHC em educação foram: aprovação da LDBEN nº 9.394/96, FUNDEF, PCNs, regularização e aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Merenda Escolar, Transporte Escolar, distribuição dos livros didáticos.

Em síntese, podemos dizer que, no governo FHC, tivemos políticas que responderam às expectativas capitalistas, que buscaram a lógica de gestão empresarial para fazer as determinações que se almejava naquele momento político social brasileiro. A partir desse estudo, podemos dizer que os avanços decorridos seguiram na contramão dos desejos da população e a favor do capital, podendo afirmar a partir das considerações de Frigotto e Ciavatta (2003, p. 103) que sintetizam o governo FHC como “[...] um período de mediocridade e retrocesso”. Com essa “sensação”, a população clamava por mudanças, e após oito anos de governo considerado de direita, o país buscou uma solução para a mudança de rumo. Envolto nesse intuito, nas eleições de 2002, o povo brasileiro elegeu Luís Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores. Para analisar as propostas, portanto, estudamos o seu plano de governo apresentado à nação.

### 1.3.3 Programa de Governo Lula 2003-2006

Nos anos 2000, no Brasil, foram implementadas várias reformas, para atender, principalmente, a interesses políticos e sociais. Esse período foi marcado por um projeto de sociabilidade reformulado ou, podemos dizer, reciclado, no qual o Estado intensificou o seu papel de educador. Consideramos, de grande importância a análise do programa de governo apresentado pelo então candidato a presidente, Lula, que mesmo se apresentando como um governo de mudanças, manteve os projetos políticos e econômicos traçados para a periferia do capital. É nesse contexto histórico que se faz a apresentação do ProEMI que será discutido, adequadamente, no próximo capítulo da pesquisa. No período do governo do Presidente Lula, tivemos a implantação de outros programas que também foram importantes como: PROUNI<sup>21</sup>, REUNI<sup>22</sup>, FUNDEB<sup>23</sup>, instituição do piso salarial nacional do magistério.

---

<sup>21</sup>PROUNI – Programa Universidade para todos – Consiste na concessão de bolsas parciais ou integrais em universidades privadas para estudantes de curso superior em graduação ou sequencial.(MEC, 2016a).

<sup>22</sup>REUNI – “Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais com objetivo de ampliar o acesso e a permanência dos estudantes nos cursos superiores.” (MEC, 2016b).

<sup>23</sup>De acordo com o sítio eletrônico do MEC, temos que o “[...] Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, [...] é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal



O PNE 2001/2011, que entrou em vigência no mandato do Presidente FHC, teve seu decurso quase que total nos mandatos do Presidente Lula. Percebemos, em Dourado (2016, p. 19), que esse PNE “[...] não se configurou como epicentro das políticas educacionais, ainda que muitas das políticas efetivadas tivessem contribuído para o atingimento de metas do PNE [...]”, pois, durante o governo Lula e em processo contínuo no governo da Presidente Dilma, o PDE que foi criado em 2007, mesmo citando o PNE, foi referência para as políticas educacionais.

[...] é preciso frisar que essas mudanças não têm a ver, propriamente, com a vigência do Plano Nacional de Educação. Na verdade, o referido PNE não passou de uma carta de intenções e a lei que o instituiu permaneceu letra morta, sem nenhum influxo nas medidas de política educacional e na vida das instituições escolares. (SAVIANI, 2014, p. 97).

O que indicamos aqui é que realmente houve mudanças, durante o mandato do Presidente Lula, mas pouco se fez amparado no PNE discutido e expresso como documento nacional, sendo o mesmo destituído nesse mandato de um projeto de Estado e tomado o PDE como norteador das ações, esse constituído como projeto de governo.

No programa apresentado, foram apontadas as tarefas e as exigências que a futura gestão deveria sanar, “[...] criar uma alternativa econômica para vencer o desafio histórico da exclusão social exige a presença ativa e a ação reguladora do Estado sobre o mercado [...]” (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 3), tendo o mesmo de trabalhar de forma mais ampla em prol da sociedade e não minimizar as suas funções.

Também é ressaltada, no programa, a necessidade de buscar um modelo de desenvolvimento alternativo e como caminho à democratização do Estado e das relações sociais, porém, não ficou claro como esse objetivo seria alcançado. Democracia essa que, dentro do capitalismo, não surte efeito sobre as desigualdades sociais. É preciso ressaltar que a democracia que se desenvolve sob o capitalismo, segundo Peroni (2010, p. 221), “[...] não pode ser vista em abstrato [...]”, nesse sentido, entendemos que mesmo que essa democracia seja intencionada em um programa de governo, é preciso que sejam considerados os limites para implementá-

---

e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal”. (MEC, 2016c).

la no âmbito do capitalismo.

O programa tratou da necessidade de um novo “contrato social” como forma de encaminhar o governo. Sobre os entes envolvidos nesse contrato e os objetivos de administração levantaram-se dúvidas, levando-nos a ter certa preocupação com o discurso e os encaminhamentos que deveriam ser traçados para conseguir diminuir a desigualdade social apresentada no programa de governo, como o principal problema brasileiro. Mas a partir de Martins (2009, p. 77), vemos que o ponto descrito visou referendar os preceitos da Terceira Via

A ideia defendida é de que estaria em curso uma crise decorrente da insuficiência “democrática da democracia” protagonizada pelo Estado e que se aprofundada, colocaria em risco a humanidade com um todo, obstaculizando o florescer da consciência “reflexiva” e cidadã. Diante desse quadro, a “democratização da democracia” seria uma meta a ser perseguida no sentido da renovação das instituições democráticas acompanhadas de novas possibilidades de participação.

Esse contrato social (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 3), apresentou-se como promotor de “[...] uma relação equilibrada e respeitosa entre os entes federativos [...]”, colocado como um pacto assumido para que se atinja os objetivos propostos, entre eles, a superação da desigualdade social. Apresentou políticas de redistribuição dos impostos para garantir a independência dos atores nacionais, a fim de equilibrar a integração nacional, apontando constantemente a necessidade da união da população para que ocorressem as transformações, com um discurso de “o povo decide, o povo merece”. O programa (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 31, grifo nosso) sinalizou dois pontos bastante interessantes de se analisar

O sentido geral de nosso programa é diminuir esses grandes desequilíbrios, convertendo o social no eixo do **novo modelo de desenvolvimento**. A constituição do novo modelo priorizará três aspectos: (a) o crescimento do emprego; (b) a geração e distribuição de renda; (c) a ampliação da infraestrutura social. Nosso governo atuará no sentido da ampliação da oferta e do acesso da população aos serviços públicos e à infraestrutura social. De um lado é necessário ampliar a disponibilidade da infraestrutura social – saneamento, transporte coletivo, habitação popular. De outro, é imprescindível assegurar o **acesso universal aos serviços que constituam direitos inalienáveis do cidadão contemporâneo**, como educação, saúde de qualidade e previdência pública.

Esse discurso parece-nos inofensivo, e de certa forma, ideal para a transformação da sociedade, mas é possível perceber traços indicativos de sugestões feitas por agências multilaterais, como exemplo o Banco Mundial, aspecto que reforça o viés capitalista, oportunizando o desenvolvimento de encaminhamentos políticos nos países considerados de terceiro mundo. O discurso, mesmo se apresentando como diferente, preservou a busca de “novos modelos”, aspecto que também foi visto nas propostas de governo de FHC.

Percebemos que, no programa, houve uma grande preocupação com a “desprivatização do Estado”, ação trazida como solução alternativa para a eliminação das desigualdades sociais, fazendo assumir, assim, sua principal função, estar a serviço da sociedade que realmente necessita de sua atuação efetiva para a garantia de direitos mínimos sociais, a valorização e ampliação do espaço público como marco da democracia. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002).

Em dado momento, o programa (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 31) indicou que o “[...] governo atuará no sentido da ampliação da oferta e do acesso da população aos serviços públicos e à infra-estrutura social”. É percebida a visão de que os acessos aos serviços públicos garantiriam a eliminação das desigualdades, uma visão minimalista de uma realidade muito diferente, pois o acesso a um serviço público sem qualidade é ação paliativa e não cura o mal de nossa sociedade.

A conquista da igualdade entre os cidadãos é o tema principal de todo o programa, apresentando como sendo importante o esforço político e cultural por meio de ações positivas para que o princípio da igualdade imperasse na sociedade brasileira. O programa relatou que no governo anterior ocorreram mudanças, mas não foram significativas, já que não extinguiram a desigualdade social e o equilíbrio fiscal foi precário, dificultando o desenvolvimento brasileiro, o relato apresentou-se como justificativa para a união de forças de Estado e sociedade civil, já que, segundo o programa, para alcançar o que o governo anterior não conseguiu, exigir-se-iam esforços de todos.

Uma das soluções vitais, apresentada como promotora da eliminação das desigualdades sociais, foi a geração de empregos, considerado elemento de superação das dificuldades nacionais, apresentado como ideal de “desmarginalização social”. Para gerar empregos, ações de construção de estratégias para que o país crescesse foram apresentadas por meio de articulações entre investidores,

trabalhadores e instituições nacionais. Isto nos alerta à preocupação de que, como argumenta Martins (2009, p. 233, grifo nosso), “[...] toda a vez que o empresariado destina recursos gerados de **aplicações financeiras** para promover o bem-comum intensifica ainda mais a exploração do capital sobre o trabalho, exigindo deste o aumento da produtividade”.

Para garantir o avanço da produtividade, a geração de empregos (colocando os jovens em postos de trabalho), a diminuição das desigualdades sociais e procurando responder à necessidade de crescimento econômico, foram pensadas, dentro do programa, ações em dimensão nacional e social, apontados no programa como prioridades

- a) Ampliação do nível de emprego, para prover ocupação aos que ingressam no mercado de trabalho, reduzir o desemprego e combater a precariedade do emprego;
- b) Melhoria no perfil de distribuição de renda, sobretudo por meio de aumento do salário mínimo e de uma tributação não regressiva;
- c) Crescente universalização da moradia própria, dos serviços urbanos essenciais (saneamento e transporte coletivo) e de direitos básicos (saúde, educação, previdência e proteção do emprego);
- d) Combate à fome e à pobreza absoluta, com assistência social aos excluídos. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 25).

Torna-se perceptível o que se esperava no primeiro mandato do Presidente Lula, ficando clara a sua intencionalidade e a falta de direcionamento na execução dos projetos. Ao começar a traçar as ações para que as transformações nacionais acontecessem, percebemos que além de um pacto federativo, o plano de governo apontava para a necessidade também de pactos com outras nações, buscando relacionamentos e entendimentos de políticas externas como um meio fundamental para o desenvolvimento nacional alternativo, sendo o Mercosul citado como ponto de convergência de políticas para o enfrentamento de desafios macroeconômicos do mundo globalizado (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002), ponto bastante valorizado no documento, evidenciado como elemento decisivo para o projeto pensado para o desenvolvimento nacional.

O Brasil buscará estabelecer relações econômicas, políticas e culturais como todo o mundo [...]. Trata-se de construir sólidas relações bilaterais e articular esforços a fim de democratizar as relações internacionais e os organismos multilaterais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário

Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 7).

Neste ponto, vemos o grande problema das iniciativas propostas pelo programa de governo, pois para poder fazer um trabalho que atenda à ideologia de um partido de trabalhadores, representando um partido de esquerda nacional, a construção de relações sólidas com agências multilaterais aponta uma fala que defende o Estado de direita capitalista e não contribui para a mudança real necessária.

Desenvolvimento, crescimento econômico, inclusão social foram constantemente colocados no programa de governo como articuladores do processo de transformação nacional pretendida. Para que esses elementos se tornassem reais, vemos que soluções efetivas por parte do governo não foram determinadas, mas sempre apresentados atores, fora do poder público, como agentes de mediação para as transformações desejadas em nível nacional. Para promover o desenvolvimento, foram apresentadas propostas de programas e reformas institucionais e políticas, nascendo assim, algumas poucas ações.

“Educação e Cultura para Fortalecer a Coesão do País” (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 14), foi assim apresentada a educação dentro do programa. Precisamos ter claro o termo coesão para esse programa, pois é a definição de termos com sentidos diversos e dependentes de contexto, que amplia nossa discussão sobre os elementos não ditos no documento, uma palavra cheia de significado e valor, que da forma como colocada, leva-nos a pensar que a coesão do país já exista e a educação e cultura serão elementos utilizados para que seja “mais real” em nossa sociedade. É preciso atenção para equívoco de interpretação nesse ponto do programa, pois para que exista a coesão social, necessitamos de uma sociedade igualitária, onde os cidadãos, todos, tenham interesses e necessidades comuns, uma sociedade na qual as desigualdades já tenham sido superadas. O programa apresenta um projeto de futuro ainda longe da realidade brasileira.

A crítica feita ao governo anterior, deixando a sensação de que a falta de investimentos em educação que aconteceu seria sanada nesse novo momento político, apresenta como solução a necessidade da recuperação da rede pública de ensino e garantia da ampliação do acesso à escola de qualidade a todos como fator para a emancipação do sujeito e da garantia de cidadania. Um discurso muito bem elaborado, que apresentou palavras de esquerda e do sonho brasileiro, mas vazio de

sentido, não apresentou soluções reais, somente citou exatamente o que todos os cidadãos já se conscientizaram e gostariam de ouvir: a educação é primordial no processo de emancipação social.

O texto do programa apresentado é visto, a partir dos estudos, completamente influenciado pelas propostas das agências multilaterais. Apresenta palavras de cunho neoliberal mesmo que esteja fazendo crítica ao mesmo sistema como: promoção da cidadania, inserção competitiva, formação humanística e científica, qualidade para todos, valorização de conteúdo, melhor remuneração dos professores a partir de critérios de desempenho, regime de colaboração, demonstrando um caminho inverso do que é proposto.

O programa de governo apontou os meios de comunicação como auxílio para a educação e como difusor de produção cultural e mundial, assim como o uso de tecnologia da informação para que a escola utilizasse desse recurso em procedimentos administrativos e pedagógicos, mas para que se atingisse esse objetivo é citado o “esforço” de capacitação dos agentes envolvidos.

No mesmo programa, temos a dimensão social do cidadão apontada também como primordial, vindo de uma frente de esquerda, é o que se esperava de modificações, contudo percebemos que a priorização dada com o objetivo de eliminar as desigualdades sociais não perpassa pela educação como ponto de suma importância, ela foi vista como meio para atingir esse fim, mas muitos aspectos que deveriam ser levantados para que esse processo educacional, como agente de transformação social acontecesse, nem foram mencionados no programa, deixando em aberto uma significativa lacuna para questionamentos, assuntos que se mantiveram superficiais e que deveriam ter sido aprofundados.

Observamos que é no primeiro governo do presidente Lula que ocorre a discussão para integração entre base comum e formação profissional no Ensino Médio. Partindo da crítica ao Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) que regulamentou o Ensino Médio nos níveis básico, técnico e tecnológico e, portanto, desenvolvido com a formação profissional desconectada da formação geral conforme definido na LDBEN nº 9.394/96, é que por meio de outro decreto propõe-se uma nova formação. O Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004) revoga o Decreto nº 2.208/97 e possibilita a formação média integrada. Esse processo é fruto de lutas de educadores que, após a apresentação da LDBEN nº 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97, encaminharam diversas discussões e audiências públicas, visando garantir uma educação média que

permitisse uma formação integral.

Os dados apresentados evidenciam avanços sociais nos encaminhamentos governamentais para a educação no primeiro mandato da gestão Lula. Para que possamos fazer uma análise sobre os efetivos avanços, apresentaremos no próximo item dados a respeito do segundo mandato governamental do respectivo presidente.

#### 1.3.4 Programa de governo Lula Presidente 2007-2010

Em euforia com os avanços sociais, claramente alcançados por meio de ações paliativas e buscando um futuro promissor, a sociedade brasileira manteve o caminho apresentado pelo então Presidente Lula, esse que, com a vitória nas urnas, manteve a instauração dos preceitos neoliberais de Terceira Via no projeto de desenvolvimento do país. Em seu segundo programa de governo, enfatizou a educação, a democracia, a garantia de direitos humanos, a presença soberana no mundo e a forte integração continental, colocando o Brasil num patamar de desenvolvimento sustentável.

Lula apresentou-se, nesse programa, como o candidato que garantiria o não retrocesso, enfatizando, como no programa de seu mandato anterior, a participação do povo, sendo esse o fato considerado de garantia do fortalecimento da democracia e a renovação cultural política da nação. Relatou que, no mandato anterior, se deu o início de desenvolvimento com inclusão social, controle da inflação, redução da vulnerabilidade externa, fortalecimento da democracia e participação popular. Seu discurso apresentou-se como projeto de continuação de transformações, usando elementos já citados no programa anterior

Caberá ao segundo mandato avançar mais aceleradamente no rumo desse novo ciclo de desenvolvimento. Um desenvolvimento de longa duração, com redução das desigualdades sociais e regionais, respeito ao meio ambiente e à nossa diversidade cultural, emprego e bem-estar social, controle da inflação, ênfase na educação, democracia e garantia dos Direitos Humanos, presença soberana no mundo e forte integração continental. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2006, p. 5).

Como o programa foi apresentado anteriormente ao pleito, chamou a oposição de “forças de atraso” e disse que o resultado das urnas categorizar-se-ia

como um “[...] confronto entre passado e futuro, um enfrentamento político ideológico entre o bloco social comprometido com a sociedade brasileira e os que se utilizaram do poder em benefício dos interesses da minoria” (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2006, p. 7), colocando em pauta a importância de eleger governadores e parlamentares comprometidos com as mudanças. Muito diferente do programa do mandato anterior, destacou, contundentemente, as falhas da era FHC, de acordo com a visão do Partido dos Trabalhadores (PT), mostrando mais uma vez o discurso desigual e híbrido

O projeto real da oposição é o de voltar à era FHC: redução dos investimentos sociais, retomada das privatizações, retrocesso democrático e submissão no plano internacional. Os anunciados “cortes do gasto público” visam, em verdade, cortes nas políticas sociais. O Governo Lula iniciou a reconstrução da capacidade de gestão, indução e coordenação do Estado. A oposição quer a ineficiência do “Estado mínimo”. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2006, p. 8).

Percebemos, na análise do programa, que as palavras de cunho neoliberal continuaram a permear o texto e o discurso. Procuraram mais fortemente levar ao convencimento, e dizer que a oposição é quem tinha uma ideologia capitalista que buscava o “Estado mínimo”. Apresentou a ineficiência do projeto dessa oposição, mas observa-se que os encaminhamentos do primeiro governo do Presidente Lula e os propostos nesse segundo mandato mantiveram o mesmo objetivo e levando-nos a refletir sobre qual a diferença do “Estado mínimo” para a direita capitalista e para a esquerda representada pelo PT que buscava, em seu discurso, sanar as desigualdades sociais.

No texto foi colocado o compromisso de um projeto de desenvolvimento nacional, objetivando o fim da pobreza e da exclusão, a ampliação da democracia com reformas institucionais e a universalização da cidadania, garantindo ao país um lugar soberano e solidário no mundo. Apresentou propostas que se atentavam aos idosos, às mulheres, aos deficientes, às crianças e aos adolescentes como políticas de Direitos Humanos, democratização das riquezas, fortalecimento da participação popular, dando acesso a direitos consagrados pela Constituição Federal.

Para atingir os objetivos, o programa apontou a necessidade de um crescimento mais acelerado da economia para que a inclusão social e o combate à



pobreza fossem efetivados, tendo como solução a redução das taxas reais de juros, diminuindo a dívida pública e ampliando o crédito a empresas produtivas e trabalhadores, tendo como tarefa constituir um grande mercado de consumo de massas, atrelando crescimento com distribuição de rendas que requereriam (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2006, p. 10) “[...] diretriz governamental voltada para a elevação substancial dos investimentos, especialmente, públicos e nacionais, bem como privados e estrangeiros [...]”, com o pressuposto de

[...] fortalecimento da iniciativa do Estado, das empresas estatais e do sistema financeiro público, por sua capacidade indutora de desenvolvimento e ainda coloca continuidade de ações de regulação que garantam as condições para o investimento privado necessário ao desenvolvimento do país, além de novas alterações na legislação que favoreçam o ambiente para investimento. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2006, p. 10-11).

No âmbito da educação, chama-nos a atenção a frase que apresentou os objetivos da mesma: “Brasil para todos. Educação massiva e de qualidade. Cultura, comunicação, ciência e tecnologia como instrumentos de desenvolvimento e de democracia” (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2006, p. 11). Primeiro questionamento que pensamos ser o mais alarmante é como promover educação massiva e de qualidade. No contexto de um programa, o objetivo pode ter sido sinalizar a escolaridade atingida, todos na escola. A palavra massiva faz-nos pensar que pode ter o sentido de forte, que acreditamos que seria a intencionalidade da palavra, como também tem o sentido de cheia, simplesmente com amplo número de alunos e sem investimento a fortalecer a educação. Somente com qualidade, a educação poderá produzir capital humano que supere os problemas nacionais encontrados até o momento que vivemos, atrelar cultura, comunicação, ciência e tecnologia para garantia de desenvolvimento da cidadania é um tanto grandioso demais, sabendo que investimentos feitos procuraram responder à minimização do Estado.

O programa colocou o desejo de uma política integrada de educação, reconhecendo-a como direito “inalienável e inadiável”, pretendendo enfatizar o acesso à escola pública democrática e de qualidade, a superação do analfabetismo, à inclusão digital, a ampliação do acesso à educação profissional, técnica e tecnológica.

Também mencionou a concepção de educação como questão nacional de primeira grandeza pretendendo torná-la prioridade do Estado e da sociedade. São propostas apresentadas no programa: ampliação ao acesso à educação pública, reestruturação do Ensino Médio, atendimento integral, tornando a escola polo de educação, cultura, esporte e lazer, instituição do piso salarial profissional dos professores, estruturação da rede nacional de formação de educadores para capacitação inicial e continuada, dar continuidade ao Programa Universidade para Todos (PROUNI), ampliação de vagas e criação de novas universidades, democratizar a gestão educacional, instituir o fórum nacional de educação e convocar a I Conferência de Educação para avaliação das determinações da LDBEN, das metas do plano nacional e para aperfeiçoar o regime de cooperação entre as esferas de governo<sup>24</sup> (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2006).

Diferentemente do plano anterior, que apresentava divagações com palavras encantadoras que produziram reflexões a partir de pontos vagos, temos aqui propostas mais diretas, porém, nem por isso podemos dizer que mais claras, pois foram propostas que para efetivação seriam necessários grandes investimentos, tanto financeiros quanto humano, para que pudessem ser atingidos os objetivos em sua plenitude. Não podemos dizer que não foram traçadas ações e que não houve avanços de algumas das propostas, mas que muitos elementos necessários foram deixados de lado e que o trabalho deveria ter sido mais fortemente agilizado.

O programa também colocou a importância da reforma política que não aconteceu e, posta como prioridade, não efetivou seu discurso. Em seu texto, apontou a necessidade de controle externo e público, buscando a qualidade do gasto público sem colocar o caminho que subtemos como minimização do Estado, assim o discurso toma um tom liberal com roupagem socialista. Vemos que a inclusão, como vista nos programas de governo do Presidente Lula, voltou-se às demandas da sociedade e buscou, prioritariamente, responder à lógica do mercado, esta última também fora objetivo do governo FHC. A educação, de acordo com o programa (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2006, p. 11), deveria

[...] contribuir para a formação de gerações de brasileiros capazes de compreender criticamente e dar significação aos valores históricos

---

<sup>24</sup>O parágrafo apresenta um resumo das ações apresentadas no programa de governo. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO 2006, p. 16-17).

construídos ao longo da história, em diálogo permanente e afirmativo com as demais culturas do mundo.

Em meio a essa proposta, foi instaurado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído no segundo mandato do Presidente Lula, assunto que será discutido adiante na pesquisa, visto como conjunto de programas desenvolvidos em todos os segmentos educacionais que buscam colaborar com a promoção da autonomia do cidadão e que também aponta a educação pública como “cota de responsabilidade” do Estado.

Também no governo Lula, verifica-se como conquista a aprovação da Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009 (EC 59/2009)<sup>25</sup>, que garante a ampliação da matrícula obrigatória na Educação Básica e apresenta o dever do Estado de garantir educação para os alunos de 4 a 17 anos e também para os que não tiveram acesso nessa idade, por meio de regime de colaboração entre os entes federados, podendo ser considerado um grande avanço para a universalização da educação básica.

Em relação ao Ensino Médio, foi proposto o Ensino Médio Inovador (ProEMI), programa que visa o redesenho curricular e propõe ações para o Ensino Médio regular, este será melhor discutido mais adiante na pesquisa.

Resumidamente, podemos dizer que as políticas educacionais brasileiras do governo Lula foram orientadas na ânsia da equidade social e da universalização do Ensino Fundamental, mas sem os investimentos necessários para se atingir essa meta. Temos, então, que o programa de governo proposto pelo PT, na figura do Presidente Lula, que, vindo da classe dos trabalhadores, garante, em seu discurso, representá-la, apresentou um programa cheio de sonhos e propostas encantadoras, entretanto continuou atrelado ao modo de produção capitalista. Os dados que confirmam esta afirmação são vistos a seguir na análise do governo de Dilma Rousseff.

---

<sup>25</sup>A EC nº. 59/2009 foi a “[...] que deu nova redação ao artigo 208 da CF tornando a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive para todos os que não tiveram acesso a ela na idade própria. A aprovação dessa Emenda reflete uma conquista decorrente de uma luta histórica, quer seja, a luta para que o ensino médio também fosse considerado como uma etapa de escolaridade constitucionalmente obrigatória e gratuita para todos os brasileiros, dentro de uma concepção de educação como direito de todos.” (BRANDÃO, 2011, p. 196).

### 1.3.5 Governo Dilma Rousseff – Diretrizes do Programa 2011-2014

O programa da Presidente Dilma apresentou-se, mostrando os avanços (numa visão de parceria e continuidade) que o governo do PT havia instaurado em seus dois mandatos anteriores

[...] crescimento do PIB, a expansão do emprego formal, os aumentos reais do salário mínimo, as políticas de transferência de renda, o controle da inflação, a queda da taxa de juros, a ampliação do crédito, as medidas para a reforma agrária e apoio à agricultura familiar, o aumento do comércio exterior e a reconstrução da infraestrutura mudaram tudo isso. (DIRETRIZES, 2010, p. 1).

Para o PT, o Presidente Lula tinha recebido uma “herança maldita” do governo do Presidente FHC e a Presidente Dilma, ao contrário, estaria recebendo uma “herança bendita”, sendo assim vemos que o documento do programa fez uma explanação sobre todos os “avanços sociais e econômicos” que foram encaminhados no governo proposto pelo PT sendo a continuidade o melhor caminho para a nação. Dentro das propostas do programa, encontramos termos como aprofundamento, apoio e fortalecimento. Palavras que nos levaram a entender que as ações promovidas até o momento no país precisariam ser continuadas.

O programa pontuou os avanços dos Programas de Aceleração do Crescimento PAC-1 e PAC-2<sup>26</sup>, o Minha Casa - Minha Vida e a busca pelo fortalecimento e pela democratização da mobilidade urbana demonstrou a necessidade de desenvolvimento econômico e ambiental de forma sustentável, do desenvolvimento social, do acesso à comunicação e estímulo ao debate de ideias que socializassem os bens culturais e valorizassem a produção cultural; expressou a importância dos direitos humanos, do fortalecimento do Estado para construir a igualdade e aprofundar a autonomia econômica. Assinalou a importância do Sistema Único de Saúde (SUS), o atendimento e a qualidade do serviço.

---

<sup>26</sup>“PAC - Programa de Aceleração do Crescimento – criado em 27 de janeiro de 2007, através do decreto 6.025, representa um novo modelo de planejamento, gestão e execução do investimento público. Articula projetos de infraestrutura públicos e privados e medidas institucionais para aumentar o ritmo de crescimento da economia. Modernizar a infraestrutura, melhorar o ambiente de negócios, estimular o crédito e o financiamento, aperfeiçoar a gestão pública e elevar a qualidade de vida da população são alguns dos objetivos do PAC. É também um instrumento de inclusão social e de redução das desigualdades regionais. Suas ações e obras geram empregos que garantem renda e consumo para milhares de trabalhadores e suas famílias” (MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO, 2016).

A democracia, o fortalecimento do Estado democrático de Direito e do Pacto Federativo, foram vistos como primordiais e apontando para a necessidade de uma reforma política “[...] capaz de dar mais transparência aos partidos políticos e aos processos eleitorais, com financiamento público de campanhas [...]”, o fortalecimento da participação popular e a confirmação de um “[...] grande Pacto dos entes federativos para encaminhar iniciativas conjuntas no enfrentamento de questões cruciais [...]” (DIRETRIZES, 2010, p. 19).

Na educação, o programa PDE continuou sendo carro chefe das ações governamentais e apontou a urgência da educação como elemento de constituição de “[...] uma cidadania que possa tomar em suas mãos o desenvolvimento econômico, político e cultural do país” (DIRETRIZES, 2010, p. 10). Diz que a sociedade que estamos constituindo, mundialmente, é considerada “do conhecimento” e traçou estratégias para garantir condições de competitividade global:

- a) erradicação do analfabetismo no país;
- b) **garantir a qualidade da educação básica brasileira;**
- c) promover a inclusão digital, com banda larga, produção de material pedagógico digitalizado e **formação de professores em todas as escolas públicas e privadas no campo e na cidade;**
- d) expandir o orçamento da educação, ciência e tecnologia e melhorar a eficiência do gasto;
- e) consolidar a expansão da educação profissional, por meio da rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia;
- f) tornar os espaços educacionais lugares de produção e difusão da cultura;
- g) construir o Sistema Nacional Articulado de Educação, de modo a redesenhar o pacto federativo e os mecanismos de gestão;
- h) aprofundar o processo de expansão das universidades públicas e garantir a qualidade do conjunto de ensino privado;
- i) ampliar programas de bolsas de estudos que garantam a formação de quadros em centros de excelência no exterior, capazes de atrair estudantes, professores e pesquisadores estrangeiros para o Brasil;
- j) dar prosseguimento ao diálogo com a comunidade científica, como fator fundamental para definir as prioridades da pesquisa no país.
- k) fortalecimento da política de educação do campo, e ampliação das unidades escolares assegurando a educação integral e a profissionalização. (DIRETRIZES, 2010, p. 10-11, grifo nosso).

No programa, as propostas para a educação contemplam os jovens e o Ensino Médio são vistos, como prioritários, mas, assim como no programa de governo do Presidente Lula, elas apresentaram-se vazias de concretude. A garantia da qualidade da educação foi um elemento muito buscado nos documentos governamentais, e, também, a formação continuada de professores, o que temos de

maior problema diante dessa visão neoliberal de qualidade é que a concepção da mesma é empresarial, que busca resultados quantitativos e não qualitativos, e, assim, a formação continuada tem o foco de adequação pedagógica, não busca a reflexão necessária para a transformação verdadeira da escola. A expansão do orçamento como citado, foi uma meta bastante corajosa, mas não aconteceu em seu primeiro mandato e, pensando, atualmente, não vemos como uma proposta que possa ser mantida, pois, após toda a situação política vivida, temos claro que não será no atual governo<sup>27</sup> que obterá respaldo. A formação continuada PNEM foi apresentada e aconteceu nesse governo analisado, mas será estudada, criteriosamente, em momento posterior nesta pesquisa.

Vimos, no programa, a preocupação com a juventude como conversão do “[...] bônus demográfico<sup>28</sup> em fator de desenvolvimento como questão estratégica [...]”, como o contingente de jovens é considerado grande no país, apresentou-se a necessidade de “[...] criar as condições para formar uma geração capaz de disputar e dar continuidade aos avanços políticos, sociais, econômicos, culturais, científicos e ambientais [...]”, e ainda nos apontou que: “O Estado deve garantir às classes populares as mesmas condições e oportunidades que os jovens mais abastados têm para viver sua juventude” (DIRETRIZES, 2010, p. 16). Como ações em relação à juventude, as propostas do programa apresentadas foram

- a) articular ações que combatam o ingresso precoce e em condições precárias dos jovens no mundo do trabalho com políticas educacionais e programas de transferência e geração de renda, formação e qualificação profissional;
- b) **promover uma reforma político-pedagógica no ensino médio, fortalecer as políticas de permanência nas instituições de ensino e de assistência estudantil;**
- c) promover ações de cultura, saúde, mobilidade urbana, moradia, esporte e lazer de forma integrada e articulada na Política Nacional de Juventude, tendo como eixo o jovem e o território, contemplando as juventudes e as diversidades regionais, étnico-raciais, de gênero e culturais;
- d) Instituir um Sistema Nacional de Juventude, financiado de maneira regular e permanente, que articule ações do Governo Federal, estados e municípios, e que combine o atendimento das demandas

---

<sup>27</sup>Processo iniciado em 02 de dezembro de 2015 e encerrado em 31 de agosto de 2016, no qual a presidente eleita Dilma Vana Rousseff sofreu impeachment sob a alegação de crime de responsabilidade por emissão de seis decretos de crédito suplementar e “pedalada fiscal” no ano de 2015.

<sup>28</sup>Conceito de bônus demográfico: “Fase ou período da transição demográfica em que o percentual de adultos (fase produtiva) é superior à soma dos percentuais de crianças e idosos (parte da população a ser sustentada)”. (RAMOS, 2013).

emergenciais e específicas às políticas estruturantes de gestão democrática e instancias adequadas à coordenação de uma política nacional que integre as ações e programas de diferentes áreas do governo. (DIRETRIZES, 2010, p. 17, grifo nosso).

Além do programa de governo apresentado, a Presidente Dilma, em sua campanha, apresentou treze diretrizes de governo<sup>29</sup>, dentre as quais, a sétima foi relacionada à educação. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 206, grifo nosso),

Garantir educação para igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento. Será garantido aos brasileiros – **em especial aos jovens – acesso à escola de qualidade que combine ensino de qualidade e capacitação profissional**. O Governo cuidará da pré-escola à pós-graduação, disponibilizando mais verba para estimular pesquisas e fortalecer o ensino superior. O programa ProUni será mantido e potencializado, permitindo que mais estudantes de baixa renda ingressem na universidade. O projeto de construção das Instituições Federais de Educação Tecnológica (Ifet) será ampliado e as cidades polo com mais de 50 mil habitantes terão, pelo menos, uma escola técnica. O Governo Federal assumirá a responsabilidade da criação de 6 mil creches e pré-escolas e 10 mil quadras esportivas cobertas. Além disso, **haverá uma ampla mobilização envolvendo poderes públicos e sociedade civil** para que o analfabetismo seja erradicado.

Foi apresentada, no programa, a necessidade de suprir os jovens que constituem uma grande parcela da nação, de formar bases que garantissem a inserção social. Não foi apresentada a qualificação como fator primordial e sim como complementar de acesso aos bens culturais e econômicos; a capacitação profissional foi aliada à escola de qualidade no discurso do programa, que condiz com uma visão alternativa de governo, mas não apresentada como mudança substancial para que a visão de preparação para o mercado de trabalho fosse alterada.

Não podemos deixar de citar a aprovação da Lei nº 13.005/14, que põe em vigência o PNE 2014/2024. Deve-se ter claro o esforço que os órgãos educacionais<sup>30</sup> tiveram para que esse PNE fosse materializado, “[...] após quase 4

---

<sup>29</sup>Disponível em: <<http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/diretrizes-de-governo>>.

<sup>30</sup>Dourado (2016, p. 19) adverte: “Destaque-se, ainda, a importância das conferências nacionais de educação efetivadas no período, especialmente a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), em 2008, e as Conferências Nacionais de Educação (Conaes) de 2010 e 2014, que foram precedidas por conferências municipais, regionais, estaduais e distrital e que apresentam novas inflexões político-pedagógicas para o campo, contribuindo, desse modo, para a avaliação das políticas e para a discussão do novo PNE”.

anos de complexa e disputada tramitação no Congresso Nacional” (DOURADO, 2016, p. 20). Um PNE que se apresenta enxuto, com 20 metas e 170 estratégias distribuídas em subtemas específicos. Alerta-nos Dourado (2016, p. 35) que

O cenário político e econômico atual impacta as políticas sociais e se articula a processos estruturais, envolvendo o contexto sociopolítico e cultural, e no campo educacional, às condições em que se efetivam organização, gestão, avaliação e financiamento da educação em direção à organicidade, ao planejamento e ao financiamento e, portanto, à materialização do PNE. Portanto os desafios à materialização do PNE são complexos, especialmente se a luta política for pela materialização do PNE como plano de Estado.

Observamos que as ações do governo, mesmo com o avanço proposto pelo PNE, mantiveram-se sobre o PDE, o que permite afirmar que no governo da Presidente Dilma, o PNE continuou sendo deixado de lado e não efetivado como política de Estado.

#### 1.3.6 Síntese e Análise das Propostas e Programas Educacionais de Governo

Ao destacarmos as políticas públicas educacionais efetivadas nos governos de FHC, Lula e Dilma, período analisado nesta pesquisa, entendemos que os programas apresentados objetivaram-se dos problemas educacionais que precisam muito mais que normativas e boa vontade para serem superados. Entendemos que as ações desenvolvidas assumiram características emergenciais, paliativas e responderam aos interesses do mercado.

Abaixo observamos o quadro no qual destacamos as principais ações educacionais nos respectivos governos.

**Quadro 4** – Principais ações no campo educacional dos governos analisados

<b>FHC 1995-2002</b>	<b>Lula 2003-2010</b>	<b>Dilma 2011-2014</b>
Aprovação da LDBEN 9.394/96; Separação da formação para o trabalho e formação propedêutica; Aprovação do Decreto nº 2208/97; PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) FUNDEF Bolsa Escola Fundescola	Aprovação do Decreto nº 5154/2004; Integração entre Ensino Médio e Profissional; Piso Salarial Nacional do Magistério; FUNDEB; Bolsa Família; PAR; Proinfância; Sistemas de avaliação:	É visto como um governo de continuidade PDE – carro chefe da educação PRONATEC PNEM PNAIC PNE 2014 – Lei nº 13005/2014



PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) TV Escola Cursos de EAD (formação de professores) Sistemas de avaliação: - Educação Básica - SAEB (regularização e aperfeiçoamento) e criação ENEM - Ensino Superior- ENENC (Provão) PNE 2001- Lei nº 10171/2001	- Educação Básica – Aperfeiçoamento do SAEB, Prova Brasil, criação do IDEB, inclusão no PISA, ENEM (reformulação) - Ensino Superior – ENADE - Instituições de Ensino Superior - SINAES PDE -Programa Mais Educação, ProEMI, PROUNI, REUNI, entre outros. EC nº 59/2009	
--	---	--

Fonte: Elaboração da autora com base em Durham (2010).<sup>31</sup>

De acordo com Durham (2010), muitos programas foram apresentados na era FHC e reformulados nos governos dos presidentes Lula e Dilma, como as avaliações de larga escala, programas de alfabetização de jovens e adultos (Alfabetização Solidária/Brasil Alfabetizado), programas de transferência de renda como Bolsa Escola, Bolsa Alimentação que se tornaram o Bolsa Família, mudando sua roupagem e abrangência, para responder à maior parcela da população brasileira, mas precisariam de mais dedicação governamental e aplicação de recursos para que pudessem realmente responder à necessidade nacional. Assim como nos aponta Frigotto (2011), o que tem se apresentado como fonte de desenvolvimento nacional é na verdade nada mais que uma modernização do capitalismo que tem na educação sua garantia de expansão de ideais.

As parcerias público-privadas foram fortalecidas nos governos após a década de 1990, exemplos dessa questão são os programas como os de alfabetização lançados pelos governos como Alfabetização Solidária (1997), que buscavam nas ong's parcerias e o programa Brasil Alfabetizado (2003) que em um trabalho voluntário buscou-se sanar os problemas do analfabetismo no Brasil.

Muitos programas da era FHC foram mantidos, outros reformulados e alguns simplesmente esquecidos, como exemplo o programa TV Escola<sup>32</sup> que se manteve sem alterações e os PCN<sup>33</sup> que não mais foram trabalhados no âmbito do

<sup>31</sup>O quadro apresenta dados compilados e tratados a partir de Durham (2010).

<sup>32</sup>Temos a partir do MEC (2016d) que a “TV Escola é o canal da educação, a televisão pública do Ministério da Educação destinada aos professores, educadores, alunos e a todos interessados em aprender. [...] não é um canal de divulgação de políticas públicas da educação, é uma política pública em si, com o objetivo de subsidiar a escola e não substituí-la [...] é uma plataforma de comunicação baseada na televisão e distribuída também na internet”.

<sup>33</sup> Educacional (2016) nos esclarece que “Os Parâmetros Curriculares Nacionais — PCN — são referências para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. O objetivo dos PCN é garantir a

MEC (DURHAM, 2010). Já entre os programas reformulados, temos o FUNDEF que foi transformado em FUNDEB. O programa Bolsa Escola, com uma abrangência muito menor que consistia no estímulo à entrada e à permanência na escola das crianças de famílias de baixa renda, no governo Lula, foi ampliado de forma grandiosa, passando a atender famílias com filhos com até 17 anos de idade que frequentassem a escola e gestantes e passou a ser chamado de Bolsa Família. Esse programa reformulado gerou renda a famílias de extrema pobreza, uma política paliativa que trouxe garantias mínimas de sobrevivência às famílias necessitadas, e foi continuado no governo da Presidente Dilma.

Outro programa reformulado após a gestão FHC foi o Fundescola, programa que buscou diminuir as desigualdades educacionais regionais, sendo direcionado às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, criado no governo FHC, o mesmo foi reformulado no governo Lula, atendendo, desde então, todas as regiões do Brasil e, em consonância com o Compromisso, passou a responder a partir do Programa de Ações Articuladas (PAR), sendo o Compromisso discutido no próximo capítulo (DURHAM, 2010).

A partir da década observada em nosso estudo, a expansão do setor privado em educação é vista de forma muito clara, com a inserção do Sistema S<sup>34</sup> nos projetos e programas direcionados aos cursos técnicos e ainda podemos observar que o período de governo do Presidente FHC foi marcado pela expansão do setor privado no Ensino Superior e essa expansão mesmo que em ritmo menos acelerado teve continuidade no governo do Presidente Lula. Frigotto contribui para a análise e afirma que

No plano das políticas educacionais, da educação básica à pós-graduação, resulta, paradoxalmente, que as concepções e práticas educacionais vigentes na década de 1990 definem predominantemente a primeira década do século XXI, afirmando as parcerias do público e

---

todas as crianças e jovens brasileiros, mesmo em locais com condições socioeconômicas desfavoráveis, o direito de usufruir do conjunto de conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania. Não possuem caráter de obrigatoriedade e, portanto, pressupõe-se que serão adaptados às peculiaridades locais.

<sup>34</sup>De acordo com a Agência do Senado (BRASIL, 2016) sistema S é o “Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest)”.

privado, ampliando a dualidade estrutural da educação e penetrando, de forma ampla, mormente nas instituições educativas públicas, mas não só, e na educação básica, abrangendo desde o conteúdo do conhecimento até os métodos de sua produção ou socialização (FRIGOTTO, 2011, p. 242).

A qualidade da educação é um dos pontos de maior discussão nos últimos anos; são vários elementos que influenciam no desenvolvimento de uma educação de qualidade e, de acordo com Durham (2010), somente no governo FHC, teve-se a possibilidade de mensurar os índices considerados como fator de aferição de qualidade educacional, uma característica forte dentro desse governo, que começou com a regularização e o aperfeiçoamento do SAEB. Essa é a visão da autora, pois existe a valorização somente das avaliações de larga escala, que não condiz com a busca da qualidade de uma educação que objetiva a transformação social. A partir do governo do Presidente Lula, tivemos a inclusão do nosso país em avaliação internacional que se dá a partir da prova do Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) e no seu segundo mandato mudanças mais profundas no sistema de avaliação SAEB como o caráter populacional de uma pesquisa com a realização da Prova Brasil<sup>35</sup> que conferiu uma maior abrangência para análise dos problemas educacionais não somente em níveis regionais, mas também por observações municipais e de escolas individualmente.

Assim os sistemas de avaliação dos anos 1990 apresentam-se como orientadores de políticas educacionais, os sistemas são relacionados às etapas de ensino brasileiro; em relação à Educação Básica, no governo Lula, temos a criação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), esse passando a combinar o desempenho na Prova Brasil, o resultado do SAEB e o fluxo escolar (repetência/evasão, elementos coletados no Censo escolar).

No Ensino Médio, a forma de avaliação em larga escala dessa etapa educacional, atualmente, é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>36</sup>, que teve

---

<sup>35</sup>A denominada Prova Brasil é de acordo com o INEP (2016) “[...] uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5ºano e 8ªsérie/9ºano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo”.

<sup>36</sup>De acordo com MEC (2016e) o ENEM foi criado em 1998 e “[...] tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. [...] O Enem é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a uma bolsa no Programa Universidade para

início no governo FHC, mas se tornou mais abrangente e com um propósito maior no governo Lula, que instituiu a nota aferida no ENEM como elemento de entrada no Ensino Superior, a nota pode ser utilizada como acesso para bolsas do PROUNI, SISU<sup>37</sup>, FIES<sup>38</sup>, também como elemento de classificação para vagas no sistema SISUTEC<sup>39</sup> e como elemento necessário, junto do aproveitamento acadêmico para disputa de bolsa de estudo no exterior por meio do Programa Ciências Sem Fronteiras e, ainda, como obtenção da certificação do Ensino Médio aos estudantes que não concluíram essa etapa de sua educação.

Muitos foram os programas desenvolvidos, nessas últimas três décadas na esfera nacional, que só podem ser analisados a partir da análise política e econômica, pois suas proposições buscaram responder ao mercado. Dentre esses programas, fica evidente a importância da LDBEN nº 9.394/96 e do PDE, devido à magnitude de suas ações.

A partir dos dados observados neste capítulo, percebemos que o sistema capitalista almeja manter sua hegemonia e seus preceitos, adequando-se à realidade social da sociedade que se apresenta em cada fase de desenvolvimento mundial. Buscando um novo modelo de manutenção hegemônica que gerasse menos problemas sociais e mantivesse os preceitos capitalistas, manifestou-se, na década de 1990, um movimento de revisão do neoliberalismo, a Terceira Via, uma configuração do capitalismo que buscou impulsionar o mercado produtivo ao valorizar o indivíduo, preservar o meio ambiente e mobilizar o sujeito para uma atitude cívica. Para que esse “novo modelo” do capitalismo respondesse, adequadamente, aos interesses da classe dominante, promoveu-se a participação popular, por meio do estímulo de uma nova sociabilidade, que expressou o capitalismo com uma nova

---

Todos (ProUni). Além disso, universidades já usam o resultado do exame como critério de seleção para o ingresso no ensino superior, seja complementando ou substituindo o vestibular”.

<sup>37</sup> Mec (2016f) nos explica que “O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem)”.

<sup>38</sup> O Mec (2016g) nos esclarece que “O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação”.

<sup>39</sup> “O Sistema de Seleção Unificada da Educação Profissional e Tecnológica (Sisutec) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), no qual instituições públicas e privadas de ensino superior e de educação profissional e tecnológica oferecem vagas gratuitas em cursos técnicos na forma subsequente para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)”. (MEC, 2016h).

perspectiva, mais humana e coletiva, onde os cidadãos apresentaram-se com voz ativa e participativos das proposições sociais encaminhadas pelo governo; temos, desta maneira, uma visão de apresentação dos direitos sociais no contexto capitalista.

Diante dessa realidade, procurou-se incentivar a sociedade civil à participação nas ações estatais, sendo estas vistas como colaboradoras e incentivadoras de intervenção em políticas sociais. A sociedade civil, diante dessa configuração do capitalismo, é vista como promotora da coesão do pensamento e da solidariedade social, que, em parceria com o Estado, colabora com as intervenções necessárias para que a minimização da atuação estatal seja encaminhada às políticas públicas apresentadas para a sociedade como um todo.

Um dos elementos de vital importância no processo de adequação social ao capitalismo de Terceira Via que tem se buscado, nos últimos anos, apresentar para a sociedade brasileira é a educação, que assume a tarefa de propagar o pensamento dominante e introduzi-lo na sociedade com facilidade. Assim, o Estado assume seu papel de responder às expectativas do capital e por meio da educação dissemina os preceitos da nova forma de capitalismo necessária para atender ao mercado produtivo.

A educação foi então aliciada para a promoção da sociabilidade capitalista, apresentada como problema para o desenvolvimento econômico brasileiro e solução para os problemas sociais, também com dificuldades a serem superadas e elemento de gasto social, o Banco Mundial, por meio de conferências e documentos que buscaram consolidar os preceitos do capital, difundindo um discurso hegemônico, foi um dos maiores propositores de reformas, financiou as mesmas e, no Brasil, tiveram facilidade de aceitação pelo fato de os membros do governo terem acesso e cumplicidade com os agentes de agências, às informações e às facilidades de aprovação e desenvolvimento dessas propostas, tornando-se prática comum em nosso país.

Ao analisarmos as propostas dos governos que foram instaurados a partir da década de 1990, vimos que as prescrições dadas pelo capital mundial foram encaminhadas dentro do nosso país. Buscou-se em todos os governos, desde então, trilhar os caminhos de projeto de desenvolvimento econômico pautado em reformas neoliberais que reduziram ao máximo os investimentos sociais e direcionaram o Estado a efetivar a expansão do lucro capitalista.

Percebemos, nos estudos sobre os planos de governo do presidente

FHC, que a educação foi apontada como campo produtivo para que os ideais neoliberais pudessem se propagar e garantir o convencimento da maior parcela da sociedade quanto aos encaminhamentos propostos, sendo a escola considerada indutora das mudanças necessárias para que o crescimento do capital continuasse e o pensamento hegemônico se consolidasse, assim, obteve-se a aprovação da LDBEN nº 9.394/96 que foi considerada o marco do estabelecimento dos ideais capitalistas. Viu-se um governo que trabalhou para garantir a estabilidade do capital, sendo promotor de ações sociais compensatórias e emergenciais, que direcionou a educação, principalmente o Ensino Médio, para qualificar o recurso humano necessário para o mercado capitalista, adaptando o sujeito para ser um trabalhador que respondesse às necessidades emergentes do capital.

No governo do presidente Lula, apresentado como redentor da sociedade menos privilegiada, houve o discurso de “qualidade do gasto público” e não investimento adequado em áreas essenciais para que a desigualdade social fosse superada como proposto em seus programas de governo. Houve a conclamação da sociedade civil como aliada para superação dos problemas sociais e contou com a colaboração de agências multilaterais (FMI, BM, OMC) que manteve relações de cooperação. O PNE 2001/2011 teve o seu desenvolvimento em quase todo o mandato das duas gestões do presidente Lula, mas somente obteve superação de algumas metas por intermédio do programa de governo que foi o carro chefe das proposições desenvolvidas para a educação brasileira em seus mandatos, o PDE.

O governo da presidente Dilma foi bastante conturbado, com propostas de cunho social, mas não efetivadas devido às alianças políticas e pela necessidade de responder às agências multilaterais. Manteve-se a mesma perspectiva de educação para a Terceira Via, manutenção dos ideais capitalistas e atendimento de forma paliativa às necessidades sociais da população. Mesmo tendo sido eleita para um segundo mandato, a presidente sofreu impeachment e foi retirada do cargo, assim não temos suporte para analisar os encaminhamentos que com a posse do vice-presidente Michel Temer ao seu cargo, tem-se pronunciado com reformas, projetos de lei e medidas provisórias que rumam, meteoricamente, para a minimização do Estado, privatizações em ritmo acelerado e mudanças no Ensino Médio sem discussão da sociedade, a nosso ver, atitudes que fazem a sociedade brasileira retroceder anos luz em relação às políticas sociais.

Diante das considerações apresentadas a respeito dos governos de

FHC, Lula e Dilma, é preciso afirmar que a reforma do Estado iniciada no governo de FHC foi mantida e a educação sendo desenvolvida como forma de obter desenvolvimento econômico também. Ocorreram avanços com o PNE, no âmbito formal do governo Dilma, mas com a sua saída, por meio do impeachment, permanece letra morta em documento já que o ajuste fiscal promovido por seu sucessor, Michel Temer, prevalece mostrando a predominância do econômico sobre as políticas sociais.

No âmbito da educação, temos nesse momento a aprovação da Medida Provisória 746/2016 que modifica o Ensino Médio, que passa a ser apresentado com uma nova roupagem, como um curso mais flexível e respondendo às expectativas dos estudantes, mas se percebe na leitura atenta do documento de sua proposição que essa reforma aprovada destaca-se pelo viés de formação para o mercado.

Assim, temos o objetivo da classe capitalista sendo realizado a partir do aparelho estatal que mais intensamente irá promover a adequação tanto profissional quanto social dos cidadãos formados nas escolas públicas brasileiras.

Tudo isso apenas reforça a necessidade de conhecimento das políticas educacionais no âmbito dos governos para que possamos projetar alternativas e continuar lutando pela educação de qualidade.

## 2. O ENSINO MÉDIO E AS NOVAS POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS

Este capítulo é dedicado à compreensão do PNEM. Para ter o entendimento sobre o PNEM e a proposta de formação continuada, analisaremos o PDE, plano que surgiu no governo do presidente Lula, articulando programas educacionais aos interesses do desenvolvimento econômico. Para tanto, faremos uma explanação sobre a constituição e organização dos programas que deram origem ao PNEM, ressaltando como a formação continuada estruturou-se. O PNEM<sup>40</sup> é um programa apresentado como proposta de governo federal com o objetivo de formar os profissionais da educação que atuam no Ensino Médio a fim de viabilizar o redesenho curricular proposto pelo ProEMI. Desse modo, o governo esclarece que

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio **representa a articulação e coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais na formulação e implementação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro**, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. (BRASIL, 2014b, p. 1, grifo nosso).

Destarte, fomos nas fontes documentais para compreender o caminho traçado pelas políticas públicas que culminaram na necessidade da proposta de formação continuada nos moldes do PNEM. Vimos que, desde a apresentação do PDE, foi colocada a necessidade de se rever o Ensino Médio, como parte integrante da Educação Básica, entendendo as falhas e dificuldades apresentadas nessa etapa educacional para que se pudesse garantir acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes.

O trabalho de pesquisa dos documentos teve por base o sítio eletrônico do MEC, os ambientes específicos do programa ProEMI e do programa

---

<sup>40</sup>Esse governo promoveu formação continuada por meio de programas denominados PACTO. O primeiro foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), destinado a professores alfabetizadores. De acordo com o Relatório Educação para Todos, no Brasil 2000-2015, a partir da conquista do acesso à educação primária universal, o baixo rendimento na aprendizagem de seus alunos era o maior problema. O PNAIC foi assim concebido com o objetivo de enfrentar este desafio, sendo, portanto, um compromisso assumido no sentido de assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Além de formação continuada de professores alfabetizadores, o programa incluiu a oferta de materiais específicos para alfabetização e tecnologias educacionais de apoio. Em 2013, para o ciclo de alfabetização em Língua Portuguesa, contou-se com a adesão dos 27 estados e 5.420 municípios, para formação de aproximadamente 16 mil orientadores de estudos e de mais de 319 mil professores alfabetizadores. Em 2014 foi ofertado o ciclo de formação em Matemática. (MEC, 2016i).



PNEM, o último disponibiliza no sítio eletrônico do MEC<sup>41</sup>, a aba “Documentos”, local onde encontramos o material documental que serviu de análise. Vários são os documentos que embasam a formação continuada proposta, lembrando que o PNEM é visto como estratégia apresentada pelo ProEMI para que os professores do Ensino Médio pudessem se qualificar e refletir dentro das escolas sobre o Ensino Médio e os atores de formação.

Para que possamos atingir os objetivos traçados nesta pesquisa, precisamos, primeiramente, compreender o Ensino Médio e os seus sujeitos, assim apresentamos, aqui, uma retrospectiva histórica a fim de situar os aspectos que sinalizam a necessidade de que essa etapa educativa seja repensada. Os sujeitos denominados estudantes do Ensino Médio público brasileiro são retratados para que possamos, a partir da necessidade explícita dos mesmos, corroborar com a reflexão sobre a formação social do indivíduo dessa etapa educacional. Na sequência, mostramos uma discussão sobre os documentos governamentais que amparam os programas pensados no âmbito de políticas públicas para a busca da mudança da realidade da educação média no país.

## 2.1 ENSINO MÉDIO

Ao pensarmos na formação continuada proposta para os profissionais do Ensino Médio, não podemos deixar de observar como essa etapa educacional constituiu-se dentro do sistema educacional brasileiro, quais foram as finalidades apresentadas para a mesma no decorrer da história e os problemas que surgiram e ainda não foram resolvidos. Faremos uma exposição histórica para que possamos refletir sobre a nova visão dada a partir dos documentos governamentais a essa etapa, que nos últimos anos vem apresentando-se com um olhar de preocupação para que a sua reformulação seja realizada. Compartilhamos da ideia de Kuenzer (1997, p. 9), para quem

O ensino médio no Brasil tem-se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*.

---

<sup>41</sup>Disponível em: < <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/> > Acesso em: 12 abr. 2015.

De acordo com Shigunov Neto e Maciel (2008), a educação, no Brasil, começa a partir do trabalho dos jesuítas, surgindo da necessidade de ler e escrever dos índios e dos colonos para que pudessem ser catequizados e formar futuros sacerdotes. Nesse período, a educação era bastante rudimentar, tinha-se um número pequeno de pessoas capacitadas para o ensino, então ao invés de se educar os menos favorecidos, buscaram educar os filhos da aristocracia. A educação era utilizada, assim como mantenedora de status social, o ensino secundário era oferecido somente como cursos: Letras e Filosofia e Ciência que foram fechados, posteriormente, com a expulsão dos padres jesuítas<sup>42</sup>. De acordo com Ghiraldelli Jr (2009), na prática, os jesuítas trabalharam mais efetivamente com os alunos brancos, não muito pobres e basicamente instruídos. Ribeiro (2010, p. 11) comenta esse período.

Era necessário concentrar pessoal e recurso em “pontos estratégicos”, já que o número de pessoas capacitadas para a instrução era reduzido. E tais “pontos” eram os filhos dos colonos em detrimento do índio, os futuros sacerdotes em detrimento do leigo, justificam os religiosos. Verifica-se dessa maneira, que os colégios jesuíticos foram o instrumento de formação da elite colonial.

Somente com a chegada da família real no Brasil, voltou-se a preocupação quanto à educação, mas com o objetivo de formar as elites dirigentes, após aprender a ler e escrever, a continuação dos estudos dava-se por meio de aulas régias<sup>43</sup>, cursos profissionalizantes em nível médio e superior e cursos militares. Ghiraldelli Jr. (2009, p. 29) também comenta que nesse período duas características foram marcantes: “[...] o aparato institucional de ensino existente era carente de vínculos mais efetivos com o mundo prático e/ou com a formação científica; e era um ensino mais voltado para os jovens que para as crianças”. Temos, nesse período, a aprovação do Ato Adicional de 1834, que legislou em favor da instituição da “instrução pública”, rompendo com o sistema de aulas régias, mas mantendo seu caráter elitista. Esse fato pode ser visto no Caderno Ensino Médio e Formação Humana Integral (MORAES et al., 2013, p. 6) que apresenta os entes envolvidos e suas obrigações.

---

<sup>42</sup>De acordo com a análise de Delphino (2010), “Marquês de Pombal que queria realizar uma reforma e aproveitar e centralizar o poder, expulsou os 670 jesuítas que aqui moravam e mandou fechar os colégios. Eles foram acusados de traição, o Padre Gabriel Malagrida foi queimado em praça pública e o restante embarcou para Lisboa aonde foram presos”.

<sup>43</sup>Aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica, que os professores se organizavam para ministrar e requisitavam pagamento do governo pelas mesmas (GHIRALDELLI JR, 2009).

Coube então às províncias o direito de promover e regulamentar o ensino primário e médio em suas jurisdições, enquanto a esfera nacional (a Assembleia Geral e os ministros do Império) abrangia as escolas que ministravam o ensino primário e médio no município da Corte e o superior em todo o país.

Tivemos também a criação dos liceus provinciais e do Colégio Pedro II, esse último com o objetivo de formar a alta sociedade brasileira, sendo considerado durante toda a monarquia como “[...] referência para os liceus provinciais [...]” (MORAES et al., 2013, p. 7). É importante salientarmos que esse período foi marcado pela Reforma Leôncio de Carvalho em 1879, que segundo Ghiraldelli Jr. (2009), por meio do Decreto nº 7.247, tornou a frequência aos cursos secundários livres, podendo o aluno (ou seja, a família) decidir como se daria a aprendizagem dos conteúdos básicos requeridos nos exames finais que confirmariam a finalização da etapa dos estudos.

É visto, portanto, que desde os primórdios, a educação, no Brasil, teve como objetivo formar a classe dominante, sendo em todo tempo, apresentadas propostas que mantivessem a formação de seus intelectuais orgânicos. A partir dessa concepção Kuenzer (1997, p 10) leva-nos a refletir sobre a origem do dualismo permanente apresentado no Ensino Médio.

Como as funções essenciais do mundo da produção originam classes sociais diferenciadas com necessidades específicas, essas classes criam para si uma camada de intelectuais, que serão responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e função, nos campos econômico, social e político.

Com o fim do Império no Brasil e a instituição da República, o país passou por um processo de urbanização apresentado por Ribeiro (2010, p.155) como “[...] produto da necessidade de adaptação da sociedade brasileira aos interesses do regime capitalista internacional [...]”, trazendo mudanças na estrutura social do país, e assim vemos em Ghiraldelli Jr (2009), que houve a valorização das carreiras de trabalho que necessitava de certa escolarização, apresentando a necessidade da abertura de escolas, pois o analfabetismo era uma dos problemas graves da nação, tendo em vista que, na década de 1920 mais de 75% da população era considerada analfabeta.

Nesse processo de passagem, que se dá no final do século XIX, de um lado, o trabalhador deixa juridicamente de ser escravo e passa a ser assalariado; de outro, todos os membros da sociedade brasileira deixam de ser súditos para serem efetiva ou potencialmente cidadãos. Defende-se, e, portanto, difunde-se, um ideário de exercício de cidadania em que a instrução (a alfabetização e a escolarização regular) passa a ser entendida como dever do Estado, agora republicano. (RIBEIRO, 2010, p. 154).

Verificamos, na Primeira República, elementos de destaque quanto à formulação do que um dia viria a formar o Ensino Médio como o conhecemos hoje. O Decreto nº 19.890 (18/04/1931) organizou o ensino secundário daquela época e o Decreto nº 21.241 (14/04/1931) consolidou as regulamentações sobre essa etapa de ensino, todos assinados pelo ministro da Educação e Saúde Francisco Campos. Conforme Caderno Ensino Médio e Formação Humana Integral<sup>44</sup> (MORAES et al., 2013, p. 9), esse período histórico foi marcado pela “nítida separação” do ensino para os que viviam do trabalho, o ensino popular (escola primária, ensino normal e profissional), e o ensino voltado para as elites (escola primária melhorada, ginásio e escola superior).

No período republicano, chamado “Estado Novo”, tivemos a conhecida “Reforma Capanema”, que oficializou, por meio de decretos (Leis Orgânicas do Ensino), o dualismo educacional que o país sempre viveu, e, a partir de Kuenzer (2002), vemos que essa reforma buscou ajustar as propostas pedagógicas do ensino propedêutico e profissional e as mudanças que vinham ocorrendo no mundo do trabalho.

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil, constitui-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho[...]. (KUENZER, 2002, p. 27).

O dualismo legitima a diferença de classes, apontando claramente as funções que cada indivíduo assume no mundo produtivo em resposta ao capital. A partir da Reforma Capanema, vemos que as ações voltaram-se à determinação da dualidade apresentada na etapa educacional que abrangia os jovens daquela época.

---

<sup>44</sup> Caderno I da etapa I do PNEM.

As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do SENAI, em 1942, determinam a não equivalência entre cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social mediada pela educação. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29-30).

Houve ainda, nesse período, a ordenação dos cursos: secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, direcionando efetivamente o caráter elitista da educação nacional (GHIRALDELLI JR, 2009). Por meio de ações populistas e um discurso que se apresentava para o povo, Getúlio Vargas, nesse período o presidente, defendia que era dever do Estado garantir educação para as classes populares, mas manteve o objetivo de formar filhos de trabalhadores para serem trabalhadores, filhos da elite para serem condutores da nação.

Vemos no governo de Juscelino Kubistchek (JK), a partir de estudos em Ghiraldelli Jr (2009), a continuidade do discurso nacionalista de Vargas, o qual colocava a educação como objetivo de manter o desenvolvimento da nação, e de responder ao mercado de trabalho, apontando o Ensino Médio como meio de profissionalização, já o caminho para o Ensino Superior seria traçado somente por aqueles com “vocação intelectual”, apresentando um governo de viés educacional elitista e antidemocrático<sup>45</sup>.

Com a educação continuamente pensada nos moldes que viesse a responder o capital e não à necessidade dos cidadãos que precisavam da mesma, vimos que os únicos avanços na história do Brasil que a educação poderia ter, foram destituídos juntamente com o presidente João Goulart (Jango)<sup>46</sup>, no golpe de 1964<sup>47</sup>. O presidente, após ter mostrado a população os índices educacionais alarmantes, e vindo a público o PNE em 1962, que de acordo com a LDB nº 4.024/61, impunha uma grande obrigação ao Governo Federal, conforme palavras de Ghiraldelli Jr (2009, p. 104, grifo nosso).

---

<sup>45</sup>De acordo com Kuenzer (2002, p. 38), a escola é antidemocrática, “[...] não pelos conteúdos que ensinam [...], mas pela sua função, a *de preparar diferentemente* os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, enquanto dirigente ou enquanto trabalhadores”.

<sup>46</sup>João Belchior Marques Goulart, conhecido como Jango, foi presidente do Brasil no período de 07/09/1961 até 01/04/1964.

<sup>47</sup>Conforme Ghiraldelli (2009, p 111): “A Ditadura Militar durou 21 anos. Iniciou-se em 31 de março de 1964 com o golpe que depôs o presidente João Goulart (Jango) e teve seu final com a eleição indireta (via Colégio Eleitoral) de Tancredo Neves e José Sarney em janeiro de 1985”.

Em 1962 veio a público o Plano Nacional de Educação (PNE) que, seguindo as prescrições das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), impôs ao Governo Federal a obrigação de **investir no mínimo 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a Educação.**

Entendemos que o plano assumia temerosa dimensão aos olhos do capital, pois o mesmo possuía metas qualitativas e quantitativas com objetivos claros para serem atingidos em oito anos que não respondiam aos interesses do mercado e sim à expansão da educação e a busca real da qualidade tanto almejada. Em relação ao Ensino Médio, Ghiraldelli Jr (2009, p. 104-105), apresenta-nos as metas apontadas

Ensino médio – matrícula de 30% da população escolar de 11, 12 e 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; matrícula de 50% da população escolar de 13 e 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e matrículas de 30% da população de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial; O ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas.

Conforme verificado a partir da análise do autor, no início do período ditatorial, essas metas não se apresentavam como interessantes para a classe dominante e não se mantinha o desejo de ampliar os recursos para a educação, pois para atingir os resultados esperados, tinha que haver aporte financeiro, então junto do governo o PNE foi extinto. O autor ainda menciona que no período ditatorial tivemos uma mudança brusca nos caminhos dados ao Ensino Médio, que passou a formar o aluno, essencialmente para o trabalho, apresentando em sua normativa a “qualificação para o trabalho”, tornando com a Lei nº 5.692/71 o ensino de segundo grau somente profissionalizante, e ainda segundo o autor, somente as escolas privadas, que desconsideraram a lei, mantiveram o ensino propedêutico, mantendo seu objetivo que era formar a elite dominante. (GHIRALDELLI JR, 2009).

O caderno Ensino Médio e Formação Humana e Integral<sup>48</sup> (MORAES et al., 2013, p. 20) aponta-nos que sob um discurso de necessidade nacional de profissionais de nível médio, houve um esvaziamento de conteúdos de formação geral, apoiado na ideologia da Teoria do Capital Humano que deu suporte às mudanças ocorridas nesse período histórico nacional. Essa mudança, de acordo com Kuenzer (2002), não conseguiu manter-se, devido à dificuldade de se implementar e

---

<sup>48</sup> Caderno I da etapa I do PNEM.

também porque o desenvolvimento nacional não aconteceu como se esperava, assim a educação geral foi reestabelecida pelo Parecer nº 76/1975 e normatizada pela Lei nº 7.044/82. Essa lei muda o trecho indicado na Lei nº 5.692/71 de “qualificação para o trabalho” para “preparação para o trabalho”, na nova redação da Lei nº 7.044/82, desobrigando o então, na época, segundo grau da profissionalização. Sobre essa lei, Kuenzer (2002, p. 30) nos diz que

Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade da concepção de Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar numa Universidade.

Conforme verificamos em Ribeiro (2010), Ghiraldelli Jr. (2009) e Kuenzer (2002), entendemos que, a partir desse panorama, os anos 1980 foram também anos de defesa por uma escola unitária, omnilateral e politécnica e, com a aprovação da Lei nº 9.394/96, o Ensino Médio voltou-se à formação para a vida e não mais somente para o trabalho, a educação nesse contexto passa a ter uma função formativa, apresentando que formar para a vida teria o significado de “[...] desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30). Mas a realidade da sociedade dividida em classes que reflete numa escola desigual não foi alterada, permanecendo a dualidade. De acordo com Kuenzer (2002, p. 35), a dualidade estrutural “[...] tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou má-fé”.

Aqui, temos a realidade que vivenciamos, por meio de políticas educacionais, estamos envolvidos em ações e propostas que buscam formar o estudante do Ensino Médio que responda às necessidades e exigências da sociedade capitalista atual, por não ter vias dentro da realidade da escola que se apresenta hoje, pois o estudante que se encontra na escola não está preparado, na visão do mercado, para atuar diante das novas demandas capitalistas, devido às mudanças que aconteceram no mundo produtivo, buscaram-se, portanto, ações que delineiem o caminho para que se obtenha a mão de obra qualificada de que necessita atualmente.

Fazendo uma avaliação do período até aqui discutido, percebemos que após a ditadura, tivemos grandes avanços como a promulgação da Constituição

Federal de 1988, a aprovação da LDBEN nº 9394/96, que coloca o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, as discussões do PNE 2001/2011, e do PNE 2014/2024. Não podemos deixar de reconhecer que tais conquistas estão sendo esfaceladas pelo racionalismo econômico capitalista, na sua versão neoliberal, que tem sido o orientador das ações públicas que tem se desenvolvido desde a década de 1990 a exemplo do que comentamos anteriormente sobre a reforma do Estado. A educação, de acordo com Frigotto (2011, p. 240), não é compreendida como “[...] direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil [...]”. Esse assunto foi também analisado por Zibas (2005, p. 24) que destacou que os anos finais de 1990 e do novo século “[...] reservaram ao ensino médio uma grande turbulência estrutural e conceitual, sem que, no entanto, fossem delineadas perspectivas concretas de melhoria da qualidade”.

Percebemos, pelos elementos do histórico apresentado, que a escola de Ensino Médio nunca conseguiu assumir uma identidade, estabelecer sua real função, tomando corpo as ações desenvolvidas no interior da mesma, somente a partir das orientações governamentais e sofrendo constantes alterações devido mudanças do mercado. Não assumindo, portanto, nem uma identidade cultural e nem física, como nos é apontando por Kuenzer (2002, p. 51),

As escolas de Ensino Médio foram se desenvolvendo, ao longo dos anos, nos espaços ociosos do ensino fundamental. Na rede pública, são poucos os estabelecimentos que foram planejados para atender às características dos adolescentes. Em decorrência, assim não construíram sua identidade física enquanto escola que educa jovens.

A autora ressalta que o desenvolvimento do mundo produtivo é o que determina os desafios os quais a escola de Ensino Médio precisa superar para que responda à necessidade do capital e, assim, é necessário ter uma visão histórica do desenvolvimento do Ensino Médio nacional, para que se “[...] compreenda o caráter político de sua concepção, determinada pelas características do desenvolvimento social e econômico do país [...]” (KUENZER, 2002, p. 26). Temos, portanto, um problema político de fundo econômico e não apenas pedagógico. Como desafios para o Ensino Médio ainda temos

- a sua democratização, devendo ser estabelecidas metas claras nesse sentido, a orientar a ação política do estado em todas as



instâncias (federal, estadual e municipal), particularmente no tocante a investimentos;

- a formulação de outra concepção, que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, para superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. (KUENZER, 2002, p. 34).

Ressaltamos que, conforme já mencionado por Kuenzer (1997), o Ensino Médio, desde seus primórdios, apresenta o dualismo porque está inserido na sociedade de classes que é desigual, nesse sentido, a categoria trabalho tem sido apresentada como elemento de formação em massa, e não como princípio educativo no sentido de formação pelo trabalho. As diferenças de classe que sempre existiram têm mantido durante toda a história da educação brasileira as características de uma escola desigual, um assunto que pode ser verificado em Ciavatta e Ramos (2011, p. 28).

No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se historicamente desde a colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

A dualidade que sempre se apresentou na concepção do Ensino Médio necessita ser superada, mas não podemos admitir que seja simplesmente uma mudança discursiva e que amplie a desigualdade que é nítida dentro da escola. Percebemos que o trabalho e a educação ao invés de serem vistos como complementares, têm sido apresentados como conceitos antagônicos, na lógica da educação enquanto preparadora para o trabalho capitalista, gerando o grande problema enfrentado pela etapa educacional que está entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior.

Se, por um lado, a crítica à dualidade estrutural mostra seu caráter perverso, por outro simplesmente estabelecer um modelo único não resolve a questão, posto que submeter os desiguais a igual tratamento só faz aumentar a desigualdade. (KUENZER, 2002, p. 36).

Sem identidade, o Ensino Médio é visto como um elemento que não faz parte do conjunto, mas se encontra como “um espaço” que se apresenta. Portanto, não se vê como elemento de continuidade, e sim, somente, passagem para que o futuro, determinado a partir das diferenças de classes, seja efetivado, sendo que os que se sentem inseridos no processo de continuidade são apontados como trabalhadores de atividades mais complexas. Esse é o grande desafio, temos que procurar resolver para que se tenha um ensino realmente de qualidade nessa etapa educacional.

No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 31).

A ambiguidade do Ensino Médio é apontada como a base do problema dessa etapa da educação, de acordo com Kuenzer (2002) os documentos governamentais apontam que a formulação de uma forma adequada de articulação entre a preparação para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos seria a solução. O que não se pode negar diante dessa afirmativa é o caráter reducionista do problema e do enfrentamento da realidade, que tem como raiz um problema político que se inscreve “[...] nas relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais” (Kuenzer, 2002, p. 26). Sendo assim, observamos que as mudanças propostas, para sanar o problema apontado do Ensino Médio, aparecem como ações paliativas de um problema crônico e estrutural.

Tem-se afirmado que as mudanças ocorridas no final do século no mundo do trabalho têm trazido novos desafios ao Ensino Médio; uma análise mais aprofundada mostrará, contudo, que esses são apenas os desafios que sempre estiveram presentes no transcurso da constituição histórica desse nível de ensino [...]. (KUENZER, 2002, p. 25).

Atualmente, o Ensino Médio é apresentado pelas políticas públicas educacionais como a mais preocupante etapa, o que não é novidade diante do histórico que apresentamos. Hoje, o Ensino Médio é etapa obrigatória de formação escolar que compõe a Educação Básica, aspecto visto como necessário não devido à

necessidade da sociedade e sim devido à busca de manter o país no desenvolvimento apontado por agências multilaterais que respondem ao mercado capitalista.

O fato de ser mais ou menos escolarizado permite a um país o status de ser (ou parecer) mais ou menos desenvolvido, de ser mais ou menos inserido na modernidade, de ter mais ou menos acessos a recursos de agências de fomento internacionais, etc. Estabelece-se, assim, uma relação intrínseca entre as taxas de escolarização e o desenvolvimento socioeconômico de uma nação. Penso que tanto a escolarização quanto a alfabetização são fenômenos socialmente construídos para atender a demandas e interesses advindos das necessidades de uma determinada comunidade/nação num contexto histórico específico, sendo tais demandas atualizadas e ressignificadas de acordo com mudanças também de ordem econômica e política vigentes. (ANDRADE, 2008, p. 7).

Assim, o discurso governamental apresenta as propostas políticas para a formação integral e humana, mas que nos leva a crer que com uma intencionalidade que promova a formação necessária para a produção capitalista. A escola de Ensino Médio pensada, hoje, disposta nos documentos governamentais, em específico, naqueles que discutidos nesta pesquisa e que trazem a intencionalidade de revisão e transformação do Ensino Médio com as limitações da etapa educacional que se desenvolve na sociedade capitalista, mas contrariamente e para nosso pesar continua respondendo aos interesses de desenvolvimento econômico projetado ao país a partir das sugestões e acordos com as agências multilaterais, conforme já apresentamos na discussão dos planos de governos. A mesma se propõe a responder as necessidades sociais a partir de ordenamentos que não são capazes de cumprir, pois a formação humana integral não se alinha à produção de mão de obra, são projetos antagônicos. Os estudantes inseridos nessa etapa educacional são apontados como protagonistas do processo de aprendizagem, mas vemos que os mesmos não são o objetivo final do processo de reformulação curricular e educacional pretendida.

Essa escola para ser pensada corretamente deve enxergar o estudante que está em formação dentro do seu espaço, o que vive do trabalho e que tenha educação direcionada à transformação da sua realidade social e cultural. Assim, entender o sujeito em formação, sua realidade e suas necessidades faz-se necessário para que possamos refletir a escola média brasileira. Seguimos, portanto, com a discussão sobre os estudantes do Ensino Médio público.

### 2.1.1 Estudantes do Ensino Médio Público “Os que Vivem do Trabalho”

É visto que os estudantes do Ensino Médio constituem parcela da sociedade que se encontra em transição social, que precisa de espaço para que possa dialogar e refletir sobre “o mundo” a partir de sua perspectiva e da sociedade. Que necessita ter o direito social de se expressar como cidadão integralmente, que decida por si a partir de aprendizagem e não ser moldado de acordo com a necessidade do mercado por meio do aparelho estatal. Essa parcela da sociedade, o estudante do Ensino Médio público, forma-se de pessoas que têm, atualmente, buscado perceberem-se e colocarem-se como sujeitos de suas respectivas realidades no âmbito social, apresentam-se com suas dúvidas e seus desejos, mas acabam sendo direcionados pela lógica capitalista de transformar a educação que lhes é ofertada em artefato de homogeneização de suas ações, sempre voltadas ao atendimento da lógica do lucro.

No Ensino Médio, temos estudantes entre 14 e 17 anos, que pela lógica do mercado, precisam estar preparados para tornarem-se mão de obra compatível aos seus anseios da classe capitalista, sendo importante, nesse processo, e de acordo com o sistema de acumulação, o adestramento do pensamento intelectual com a intenção de manter a hegemonia dominante. Esse aspecto é discutido por Harvey (1994, p. 119)

[..] dificuldade geral nas sociedades capitalistas concerne à conversão da capacidade de homens e mulheres de realizarem um trabalho ativo num processo produtivo cujos frutos possam ser apropriados pelos capitalistas [...] A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética no trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) ou propensões psicológicas ( a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes [...].

São estudantes que, de acordo com a classe dominante, precisam estar preparados para se tornarem mão de obra adequada para o trabalho capitalista enquanto os filhos da classe detentora do capital também estudam para manutenção dos ideais hegemônicos. O Ensino Médio público é constituído de alunos que

necessitam da educação, são filhos de trabalhadores<sup>49</sup>, sujeitos de direitos que buscam dentro do espaço escolar a sua confirmação social como sujeito de possibilidades. Frigotto (2004) analisa quem são esses alunos e diz que

Pertencem à classe, ou à fração de classe “filhos de trabalhadores assalariados”, ou que produzem a vida de forma por vezes precária, por conta própria, no campo e na cidade, em regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas.

Frigotto (2004) deixa claro, em seus estudos, que existe a entrada precoce desse estudante no mercado de trabalho formal ou informal, recebendo baixos salários e possuindo pouco tempo disponível para que possam vivenciar a fase de estudos, como se fosse retirado de muitos desses jovens, filhos da classe trabalhadora, o direito social, e se apresentando a partir do Estado a escola, como único ente transformador dessa realidade, onde o jovem prepara-se e qualifica-se para que possa assumir postos de trabalho melhores. Percebemos ainda, como comenta o autor, que faltam decisões políticas que busquem mudar esse cenário, pois as atitudes tomadas no direcionamento do Ensino Médio mantêm-se no caminho traçado pela classe dominante. Entre os prejuízos decorrentes desse processo, Barbosa e Luiz (2007, p. 1) comentam que os jovens são os mais impactados. De acordo com os autores

São os jovens na faixa etária de 15 a 24 anos das camadas populares os mais atingidos pelas mudanças no mundo do trabalho, pelas fragilidades do sistema educacional e os mais destituídos de apoio de redes de proteção, encontrando-se em maior estado de vulnerabilidade social.

Além da vulnerabilidade, cumpre ressaltar que o trabalho dentro do sistema capitalista é meio de extração de mais-valia, tirando o conceito real que deveria ter o trabalho como práxis humana, não tomando seu aspecto necessário para que o trabalho seja emancipador e transformador social, como posto por Kuenzer (2002, p. 39), ele deveria assumir o aspecto de

---

<sup>49</sup>Entendemos aqui que esses estudantes fazem parte da classe trabalhadora, que pode ser compreendida a partir de Antunes e Alves (2004, p. 342) como “[...] a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário”.

[...] conjunto de ações, materiais e espirituais, que o homem, enquanto indivíduo e humanidade, desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência. Desse ponto de vista, toda e qualquer educação sempre será educação para o trabalho.

Considera-se então que muitos dos estudantes do Ensino Médio já são trabalhadores, devido à situação social e econômica em que vivem, precisam trabalhar para auxiliarem suas famílias ou até mesmo para poderem se permitir ter o que seus pais não poderiam suprir, sendo assim o Ensino Médio para o estudante, filho do trabalhador é “[...] *mediação necessária* para o mundo do trabalho, e, nestes casos, condição de sobrevivência” (KUENZER, 2002, p. 37, grifo da autora). A maioria procura empregar sua mão de obra seja na forma de estágios para poderem continuar os estudos no ensino regular ou quando conseguem trabalho de período integral, começam a frequentar o Ensino Médio noturno.

Buscam, na escola, a forma de se posicionarem socialmente, pois a sociedade capitalista aponta os estudos como meio para conseguir um trabalho, pela formação mínima (terminar a etapa do Ensino Médio) ou como qualificação (cursos profissionalizantes). Assim, a escola torna-se espaço de qualificação e exclusão, pois os que não se adaptam ao sistema educacional, tornam-se índices de evasão e reprovação e são eliminados da seleção do mercado de trabalho. Krawczyk (2011, p.762) ao analisar o assunto comenta que muitos estudantes, inseridos nesse sistema, perdem o entusiasmo pelos estudos

No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, venceram a barreira da escolaridade de seus pais. No segundo ano começa o desencanto, principalmente, pelas dificuldades do processo de ensino, ao passo que as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado.

Percebe-se que o mercado de trabalho é o caminho que a maioria dos estudantes trilha, pois não veem o Ensino Superior como uma possibilidade real, mas sim algo que possa “acontecer”, ficando somente como uma meta longínqua de ser atingida e assim muitos desistem bem antes de se terminar o Ensino Médio. Vemos

também que a Educação Superior não é abrangente para todos, conforme dados apresentados por Chaves (2012, p. 207, grifo nosso)

O quantitativo de jovens com idade entre 18 e 24 anos no Brasil em 2009 era de 23.034.321, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) (BRASIL. IBGE, 2010). Destes jovens somente 3.361.748 estavam matriculados na educação superior, resultando em uma taxa líquida<sup>50</sup> de 14,6%, o que **classifica a educação superior brasileira como elitista**.

Tem-se, portanto, a desigualdade social como elemento chave que nos leva a refletir sobre as condições possibilitadas e apresentadas ao estudante do Ensino Médio público, pois diante das diferenças de classes, vê-se que esse sujeito apresenta-se ao mercado de trabalho muito antes, não como escolha, mas como nos aponta Frigotto (2004) “[...] uma imposição de sua origem social e do tipo de sociedade que se construiu no Brasil [...]” e como nos diz Kuenzer (2002, p. 47), deve-se “[...] reconhecer que muitas vezes as ‘preferências’ expressam limitações de conhecimento [...]”. Percebe-se que o estudante é privado de elementos que poderiam alterar sua concepção de mundo e dar-lhe embasamento para que pudesse fazer escolhas a partir de suas necessidades reais.

[...] as diferenças de classe, que determinam diferentes demandas com relação ao acesso ao conhecimento, e conseqüentemente, diferentes tratamentos quanto ao conteúdo e ao método, uma vez que os menos favorecidos necessitam de mais numerosa e diversificadas mediações para se apropriar de conhecimentos e desenvolver capacidades que os filhos da burguesia desenvolvem naturalmente em face de suas experiências de classe. (KUENZER, 2002, p. 46).

Observamos que a inserção no mercado de trabalho é, muitas vezes, o objetivo do estudante de Ensino Médio público, devido à realidade social que vive, mas é fato que, mesmo com formação mínima ou profissionalização que se obtenha, o mercado de trabalho não consegue absorver toda a mão de obra sobressalente, pois o capitalismo apresenta o desemprego estrutural cujos resultados podem ser compreendidos na discussão de Antunes e Alves (2004, p. 339)

---

<sup>50</sup>Verificamos na obra de Saraiva (2010) que: “É a razão entre o número total de matrículas de alunos com a idade prevista para estar cursando um determinado nível e a população total da mesma faixa etária. Trata-se de um indicador que tem como objetivo verificar o acesso ao sistema educacional daqueles que se encontram na idade recomendada para cada um dos três níveis. Indica a porcentagem da população que está matriculada no nível adequado a sua faixa etária”.

[...] tendência presente no mundo do trabalho é a crescente exclusão dos jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural.

E assim, as expectativas dos estudantes tornam-se ínfimas, como podemos observar em Zibas (2005, p.25-26) que discorre estar

[...] muito evidente que, mesmo para aqueles jovens que conseguem terminar o ensino médio, o baixo crescimento econômico do país e, em alguma proporção, as novas estruturas produtivas já automatizadas tornam as oportunidades de trabalho muito escassas. Essa falta de perspectiva tende a induzir o estudante a desinteressar-se pelas atividades escolares e a incentivar comportamentos agressivos. Na verdade, o jovem vive um paradoxo: de um lado, sabe que precisa do certificado do ensino médio para a obtenção de um emprego formal; por outro, também percebe que, mesmo que obtenha o certificado, suas chances no mercado de trabalho são muito pequenas.

Conforme já discutido nesta pesquisa, vivemos num período conhecido como capitalismo de acumulação flexível, que busca mão de obra diferenciada, especializada para outro tipo de função da esperada em décadas anteriores, que procura trabalhadores também flexíveis, que se submetam a subcontratos, carga horária diferenciada, redução de benefícios e que os mesmos além de produzirem, consumam para que seja mantido o processo de acumulação capitalista. O jovem que se encontra no Ensino Médio tem observado essa alteração, tem visto que as oportunidades de emprego estão mais escassas.

A escola que se apresenta para esse estudante é a que vai moldá-lo de acordo com as necessidades atuais, reforça um Ensino Médio para a formação plena e não apenas voltada à instrumentalidade do trabalho, defendemos que o Ensino Médio a ser proposto deve responder às necessidades de formação cidadã em sua inteireza como sujeito social e transformador da realidade, Kuenzer (2002, p.39-40), portanto, diz-nos que,

[...] no atual estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista, apenas o conhecimento prático e o bom senso, embora continuem a ser importantes, não são mais suficientes para enfrentar os desafios postos por um modelo de desenvolvimento que cada vez mais usa a



ciência como força produtiva, para o bem e para o mal, ao mesmo tempo melhorando e destruindo a qualidade de vida individual e social.

A escola de Ensino Médio para esse estudante, portanto, não pode e não deve assumir somente o caráter de produção de mão de obra para o mercado, por isso Kuenzer (2002, p. 15) alerta-nos de que o compromisso dos profissionais da educação deve ser de construir uma escola voltada para aqueles “[...] que vivem do trabalho, como parte do projeto mais amplo de construção de uma sociedade justa, onde todos tenham o direito a uma vida digna e com qualidade”.

O trabalho é elemento estruturante da sociedade e não pode ser visto e utilizado somente como meio de se atingir a sobrevivência, como nos aponta Chaves (2012, p. 201), o trabalho deve apresentar-se como “[...] atividade vital em que o homem humaniza-se sempre mais ao invés de alienar-se [...]” e a escola no papel da educação deve ser “[...] concebida não como instrumento de dominação e manutenção do status quo, mas como processo de transformação desta situação”. Assim, oferecer aos estudantes somente a preparação para o mercado de trabalho é tirar-lhe o direito de se emancipar.

Aos estudantes do Ensino Médio é excluído o direito do conhecimento como elemento emancipador e transformador social, sendo a meritocracia usada como principal ente para a justificativa dessa exclusão. O conhecimento apresentado para o estudante tem sido o mínimo possível para adequá-lo ao sistema e concordamos com Giovinazzo Jr (2015, p. 5) em que “[...] a produção de conhecimento que não tenha como fim a transformação social contribui para a perpetuação da ordem existente [...]” marcada pela dominação social e a exploração econômica dos mais fortes sobre os mais fracos.

Assim, vemos a necessidade de a escola tomar como ponto crucial a elaboração de um currículo que seja transformador do ambiente escolar e emancipador do cidadão que está em formação, pois como nos diz Kuenzer (2002, p. 43) é necessário

Elaborar e disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura é a nova finalidade do Ensino Médio Público: ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho sem ser estreitamente profissionalizante.

O espaço a que esse estudante tem o direito ao acesso para o conhecimento, mesmo que lhe seja retirado por meio de políticas públicas que não garantam e não permitam que o conhecimento seja ofertado a ele, é a escola, pois a mesma é o ambiente que deve propiciar “[...] oportunidade de estabelecer relações com os distintos campos do conhecimento, de modo a exercer o seu direito a escolhas, e ao mesmo tempo superar suas dificuldades em face de suas experiências anteriores” (KUENZER, 2002, p. 47).

As políticas públicas são enunciadas com a intencionalidade de promover a acomodação social necessária para manutenção dos ideais capitalistas, assim, o espaço que deveria favorecer a emancipação do cidadão em formação tem se constituído como espaço de manutenção da sociedade. As políticas públicas têm assumido, portanto, o papel de direcionar as ações que vão ser concretizadas dentro da escola de Ensino Médio.

A seguir, faremos a discussão dos documentos governamentais que foram produzidos para que a formação continuada PNEM fosse realizada e buscaremos apresentar, dentro dessa reflexão, elementos de contradição e hegemonia que buscam explicar as reais intencionalidades da proposição da política analisada nessa pesquisa em conflito com a necessidade urgente de transformação da educação brasileira de forma real e efetiva.

## 2.2 LEGISLAÇÃO QUE PERMITE O DESENVOLVIMENTO DO PNEM

A formação continuada PNEM foi instituída por meio de documentos governamentais que subsidiaram as ações e os objetivos a serem atingidos. Percebemos a necessidade da análise desses documentos para, a partir da reflexão dos mesmos, observarmos os encaminhamentos traçados para o Ensino Médio. Como nos diz Evangelista (2009), é de vital importância pontuar os aspectos silenciados pelas fontes pesquisadas, e Shiroma, Campos e Garcia (2005) apontam-nos que os documentos não podem ser vistos como indiferentes e sim devem produzir sentido ao pesquisador. Concordamos com Noma, Navarro e Chilante (2010, p. 67) quando comentam que

[...] os documentos de políticas educacionais não são algo neutro que têm uma objetividade que lhes é intrínseca, mas têm estreitas

vinculações com o lugar histórico, com as circunstâncias temporais e com as contingências específicas da vida material na qual são constituídos.

Para compreender a formação continuada PNEM, passaremos pela análise do PDE, instaurado no governo do presidente Lula, que organiza sob um leque todos os programas educacionais que foram desenvolvidos e, na sequência, comentaremos o ProEMI. Assim, a seguir, faremos uma explanação sobre a constituição e organização dos programas que deram origem ao PNEM e como a formação continuada estruturou-se nos documentos.

### 2.2.1 PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

É um programa de governo instaurado no segundo mandato do Presidente Lula que aponta a educação pública como “cota de responsabilidade” do Estado. O PDE é visto como conjunto de programas desenvolvidos em todos os segmentos educacionais que busca colaborar com a promoção de autonomia do cidadão.

De acordo com Saviani (2009), as ações são voltadas à Educação Básica, Educação Superior, Educação Tecnológica e Formação Profissional. Inicialmente, foi apresentado um conjunto de trinta ações e durante o percurso de sua implantação foram agregadas mais onze ações totalizando um conjunto de quarenta e uma ações que cobrem todas as áreas de ação do MEC. Sua infraestrutura de sustentação embasa-se em três pilares: técnico, financeiro e magistério.

O PDE apresenta a educação nacional como sendo de vital importância para a transformação da sociedade e destaca vários pontos a serem trabalhados na esfera governamental para que seja superado seu estágio de fragmentação e possa promover qualidade e assim a sociedade atingir seu nível ideal de equidade.

Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade. (BRASIL, 2009e, p. 6).

O plano manifesta em sua concepção, expressa no Livro do PDE = Razões, Princípios e Programas (BRASIL, 2009e, p. 5) que “[...] as políticas nacionais de educação exigem formas de organização que favoreçam a individuação e a socialização voltadas para a autonomia [...]”. Assim, todos os programas que o constituem seguem essa orientação e o que estamos tratando, o ProEMI, e, especificamente, o PNEM, não é considerado diferente. Em seu texto, o programa PDE coloca seus princípios, seus propósitos, sua missão, seus objetivos.

Educação sistêmica, ordenação territorial e desenvolvimento são princípios do PDE. O enlace entre educação, território e desenvolvimento deve ser um de seus resultados. Qualidade, equidade e potencialidade são seus propósitos. Qualidade entendida como enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências. A melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais – em outras palavras, o direito de aprender. (BRASIL, 2009e, p. 41).

Saviani (2009) ainda no diz que o PDE apresenta uma visão sistêmica de educação. Ao aprofundarmos o estudo sobre esse conceito, observamos que o termo “visão sistêmica” é parte integrante de discussões de marketing e administração, remetendo-nos a uma visão empresarial para a educação. Saviani (2009, p. 22) alerta-nos de que o

[...] enfoque sistêmico é um conceito epistemológico que quando aplicado à educação, diz respeito a um dos possíveis modos de se analisar o fenômeno educativo, resulta, portanto, incompatível com a perspectiva de superação das dicotomias apresentadas no Livro do PDE.

Ainda de acordo com o autor, “[...] o enfoque sistêmico deriva de uma concepção tecnicista que tende a perpetuar a forma da sociedade existente” (SAVIANI, 2009, p. 23). O autor ressalta que o PDE é apontado como projeto de execução dos programas e o regime de colaboração é visto como um importante meio de atingir os objetivos e é exercido a partir da adesão ao Compromisso<sup>51</sup>, e pela

---

<sup>51</sup>Compromisso é o termo utilizado para expressar Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, considerado um plano estratégico que busca melhorar os indicadores educacionais por meio de ações políticas, técnica e atendimento das necessidades educacionais brasileira. (BRASIL, 2007).

elaboração do Programa de Ações Articuladas (PAR)<sup>52</sup> que se estrutura em quatro dimensões: Gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação, infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Os propósitos do PDE, dessa forma, tornam o regime de colaboração um imperativo inexorável. Regime de colaboração significa compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia. (BRASIL, 2009e, p. 10).

Esse regime, segundo Saviani (2009), apresenta a União com função avaliativa e regulatória e os estados e municípios como colaboradores; vemos, portanto, a busca de correção de distorções, já que a municipalização da educação, iniciada no governo de FHC, é entendida como ponto nevrálgico, por apresentar altos níveis de desigualdades e falhas entre os municípios brasileiros.

Sobre as ações desenvolvidas no PDE, conforme levantamento realizado em Saviani (2009), Relatório Setorial (SERRANO, 2007) e no sítio eletrônico do MEC, vimos que, durante sua trajetória, o PDE desenvolveu, inicialmente, para a Educação Básica, dezessete ações e, em sua implementação, houve o acréscimo de outras três ações, sendo as seguintes ações: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); Plano de Metas do PDE- Ideb; Piso do Magistério; Formação; Transporte Escolar; Luz para Todos; Saúde nas Escolas; Guia das Tecnologias Educacionais; Educa censo; Mais Educação; Coleção Educadores; Inclusão Digital; Conteúdos Educacionais; Livre do Analfabetismo; PDE Escola; Proinfância; Provinha Brasil; Programa Dinheiro Direto nas Escolas; Gosto de Ler e Biblioteca na Escola.

Dentro desse Plano, foram alavancados programas que deram suporte para a realização das metas apresentadas para a melhoria da educação brasileira e com esse objetivo teve-se a proposição do ProEMI, que é um programa integrante das ações do PDE, instaurado no governo do Presidente Lula e continuado

---

<sup>52</sup>“O PAR é a base para que o termo de convênio cooperativo seja firmado entre a União e o ente apoiado, para acontecer a celebração desse termo o ente apoiado deve assumir o compromisso de realização da Prova Brasil, e o monitoramento das ações desenvolvidas acontecem por meio de relatórios e possíveis visitas técnicas. Cabe ao MEC realizar acompanhamento, divulgar a evolução dos dados, e instituir metodologias de acompanhamento adequadas ao Compromisso assumido”. (MEC, 2016j).

no governo da Presidente Dilma como apresentamos no capítulo anterior e que deu origem à formação continuada PNEM.

Esse programa apresenta-se na busca do rompimento com o caráter propedêutico do Ensino Médio, na superação da característica de fase mediativa entre o Ensino Fundamental e Ensino Superior, como característica de preparação para outra etapa educacional que a desconfigura de uma etapa importante para a formação humana e integral do cidadão, alcançando assim a identidade do Ensino Médio. Procura, a partir dos elementos apontados nos documentos da sua instauração, atingir a flexibilização curricular, buscando propostas inovadoras de práticas pedagógicas e a confirmação da autonomia escolar. O programa foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009b), que de acordo com Simões (2011, p. 120), tem como objetivo

[...] incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o ensino médio. A intenção é estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente.

Para melhor conhecer esse programa, a seguir apresentamos a análise do Parecer nº 11/2009 (BRASIL, 2009d) que apresentou a Proposta de Experiência Curricular inovadora do Ensino Médio, um programa de caráter experimental. Documento este que sintetiza os aspectos considerados essenciais da proposta para ser implantada em regime de cooperação com os estados e o Distrito Federal sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e uma síntese dos documentos orientadores apresentados para a implementação do programa nas escolas.

### 2.2.2 ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

A formação continuada PNEM foi proposta a partir do programa ProEMI, buscando capacitar o profissional do Ensino Médio na proposição de um redesenho curricular e trabalhar de forma a responder à necessidade de mudança dessa etapa educacional.

Diante do mundo globalizado e da necessidade de estar respondendo

aos interesses hegemônicos, o país adequou-se quanto à preparação do indivíduo na etapa final da Educação Básica, ou seja, reestruturou-se para garantir a sociabilidade capitalista. Entendemos que esse processo também ocorreu por meio da reforma do Ensino Médio, da implantação das diretrizes da educação profissional e de programas como o ProEMI, o qual busca reestruturar o Ensino Médio e modificá-lo, apresentando a justificativa da necessidade de adequação dessa etapa educacional à realidade dos sujeitos em formação, sendo o mesmo a base para que possamos analisar o PNEM. Por isso, apresentaremos o ProEMI, destacando dados de sua elaboração, os documentos norteadores que subsidiaram sua proposta.

Em 25 de agosto de 2009, foi aprovado o Parecer nº 11/2009 que justifica o programa ProEMI, apresentando seus pressupostos, sua dimensão e a necessidade das proposições curriculares para um currículo inovador. Esse parecer indicou os elementos de gestão do programa, a operacionalização, o apoio técnico e pedagógico, as linhas e os componentes de ação e suas descrições, a infraestrutura física, os recursos pedagógicos e a previsão orçamentária. Apresentou também elementos de fortalecimento da gestão estadual e municipal do Ensino Médio e da gestão das unidades escolares. Delineou a importância da melhoria das condições de trabalho docente e formação continuada e também apresentou o programa como ente de apoio às práticas docentes.

Entendemos que o ProEMI pretendia estabelecer mudanças significativas no Ensino Médio, incorporando componentes que dariam sustentabilidade às políticas públicas e a devida importância no estabelecimento de um currículo que estruturasse o novo Ensino Médio, apresentado a partir da organização de disciplinas de forma articulada e com atividades integradoras às dimensões do Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura.

Para Simões (2011), tanto a superação do dualismo presente no Ensino Médio, quanto a articulação entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho, na perspectiva da emancipação humana são os elementos que embasam os documentos que propõem o programa ProEMI. Como propostas, o programa busca ampliar o tempo dos alunos na escola e garantir a educação integral por meio de um currículo mais dinâmico, com sentido para o estudante e construído por meio de discussões dos profissionais da educação, no âmbito da formação continuada PNEM, estruturada pelo MEC e nosso objeto de estudo.

É um programa específico para inovações curriculares, de forma articulada com os programas e ações já em desenvolvimento nos âmbitos federal e estadual, com linhas de ação que envolvem o fortalecimento da gestão dos sistemas e da gestão escolar; a melhoria das condições de trabalho docente e sua formação inicial e continuada; o apoio às práticas docentes; o desenvolvimento da participação juvenil e o apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador; a exigida infraestrutura física e correspondentes recursos pedagógicos; e a elaboração de pesquisas relativas ao ensino médio e à juventude. (SIMÕES, 2011, p.120).

O ProEMI então foi apresentado com a função de prestar apoio técnico e financeiro para que as ações apresentadas nos projetos pedagógicos, elaborados no formato de plano de trabalho e enviados à SEB, fossem desenvolvidas. Essa sendo entidade coordenadora do programa que apresenta a função de implementar, acompanhar e supervisionar as ações e avaliar o programa internamente; e, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentado como coordenador da avaliação externa, acompanhando a implantação e os impactos do programa.

Temos, portanto, explanada, a instituição do programa que promoveu a formação continuada PNEM. Para conhecer as diretrizes e estratégias do programa que visa atingir o redesenho curricular, precisa-se, contudo, analisar os documentos orientadores, apresentados nos anos em que o programa já se desenvolveu, para entendermos os encaminhamentos que resultaram na necessidade da proposição da formação continuada PNEM. A análise dos documentos é apresentada logo a seguir nesta pesquisa.

#### 2.2.2.1 Documentos orientadores do ProEMI

Em 2009, temos a apresentação da primeira versão de Documento Orientador do ProEMI, documento que lançou as bases do programa e sua estrutura, com a pretensão de informar às Secretarias Estaduais e Distrital de Educação sobre os procedimentos para a formulação de propostas compatíveis com as diretrizes do programa. Esse documento indicou os aspectos organizacionais do programa, buscando instrumentalizar as escolas na sistematização e na elaboração de planos pedagógicos que visavam a construção de um currículo dinâmico, flexível e compatível com a sociedade brasileira atual; assim, a organização curricular proposta a partir do programa deveria buscar a articulação das disciplinas direcionadas para o



desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas. Esse documento também discorreu sobre a importância do desenvolvimento de ações para a universalização do Ensino Médio embasadas nas dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

Na análise dos dados, verificamos que o Documento Orientador do ProEMI sofreu três alterações, sendo uma em 2011, onde o documento foi totalmente reestruturado, mostrando novos elementos com encaminhamentos incertos e não claros e definindo melhor as atribuições dos envolvidos; outra aconteceu em 2013, com bem menos mudanças, mas uma considerada primordial, a inclusão da necessidade de consonância com as DCNEM<sup>53</sup> na estruturação do projeto de redesenho escolar proposto, esse documento, DCNEM, não existia no período da concepção do programa ProEMI e era de suma importância incorporá-lo nesse programa como uma das bases para o “redesenho curricular”<sup>54</sup> e para “[...] compreender **os sujeitos e juventudes** do Ensino Médio [...]” (BRASIL, 2013c, p.3, grifo nosso). A última versão apresentada do Documento Orientador do ProEMI, aconteceu em 2014, com mudanças sutis em relação à escrita do documento, pontuando o material de forma a obter-se uma melhor compreensão de seus elementos.

Os Documentos Orientadores do ProEMI apontam que a melhoria da qualidade da educação é dependente de compromisso político, competência técnica dos professores, respeito às juventudes e da garantia da autonomia responsável dos sistemas de ensino e das escolas na formulação de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e de uma organização curricular consistente.

A juventude é tomada como um espaço de tempo de formação e não como um período de transição, assumem que é a partir da sociologia que refletem como “juventudes”. Não se toma a juventude como categoria etária, pois a categorização é um elemento uniformizante e não suficiente para que se busque as relações que se deve estabelecer no Ensino Médio e o currículo que se pretende. Em relação às juventudes, os propositores do programa ProEMI discutem as juventudes e não somente a juventude, pois tem-se que

---

<sup>53</sup>Instituída a partir da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

<sup>54</sup>Termo utilizado pela primeira vez, mostrando que as alterações não eram somente de termos sinônimos, mas de significado e semântica.

Existem muitos e diversos grupos juvenis, com características particulares e específicas, que sofrem influências multiculturais e que, de certa forma, são globalizados. Portanto, não há uma cultura juvenil unitária, um bloco monolítico, homogêneo, senão culturas juvenis, com pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são, muitas vezes, completamente contraditórias entre si. (ESTEVEVES; ABRAMOVAY, 2007, p. 25).

A análise dos autores é realizada, visando contribuir para pensar a estrutura curricular e contemplar aspectos gerais, mas também a especificidade dos grupos. Considera-se uma contribuição importante para pensar o sentido da categoria juventude. Há que se ressaltar que entendemos neste trabalho, que a juventude é influenciada por questões sociais, políticas, econômicas e culturais, de um determinado momento histórico, de modo que lhe confere uma identidade numa variedade de possibilidades num contexto.

Refletindo sobre os estudantes e a importância da oferta de educação de qualidade, observamos que a proposta de inovação curricular foi a forma encontrada pelo MEC para justificar e assegurar o desenvolvimento da qualidade da educação. Vemos que as ações são para o currículo e não para o conjunto da Educação Básica, os recursos, a gestão escolar, a formação de professores são todos norteados para as alterações curriculares que vão formar os estudantes do Ensino Médio na direção do projeto societário capitalista pensado para a sociedade brasileira, de forma a adaptá-los e não sanar as necessidades sociais e emancipadoras que deveriam ser o seu real compromisso. Assim, percebemos uma inversão de paradigma que buscaremos apresentar no decorrer da pesquisa.

A dualidade do Ensino Médio é apresentada, constantemente, nos documentos e uma dificuldade também é apresentada, a universalização dessa etapa educacional amparada na EC nº 59/2009 e que se alinha à Meta 3 do PNE 2014/2024: “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (BRASIL, 2014a, p. 53). A proposição e a concepção do programa ProEMI alinham-se a essa meta com clareza, sendo apontado como encaminhamento para que a meta seja de certa forma cumprida, mas dentro das ações propostas pelo programa de governo PDE.

Vemos, portanto, que a EC nº 59/2009 e a Meta 3 buscam garantir o acesso à educação de qualidade dos estudantes e também responder às demandas

dos jovens brasileiros. Reconhecer o jovem como sujeito de direitos, dentre eles à educação, é permitir que se aproprie desses direitos. Isso mostra a necessidade da continuidade de políticas que permitam acesso ao ensino de qualidade em todos os níveis, entendendo esse processo como instrumento de produção, organização e difusão de conhecimento e cultura. A EC nº 59/2009, é considerada um aceno

[...] para o reconhecimento de que, para o futuro, é necessário que a educação seja realmente uma prioridade nacional e uma política federal, envolvendo todos os entes federativos, e que isso seja traduzido no aumento de recursos a ela destinados, inclusive vinculados ao PIB, e não somente à receita de impostos. (ABREU, 2010, p. 142).

As defasagens sociais quanto às problemáticas do Ensino Médio são apresentadas nos documentos orientadores, por meio de gráficos e tabelas que apresentam a realidade do jovem estudante do Ensino Médio. Os problemas citados são: o número de jovens que não frequentam a escola, a distorção idade/série, as taxas de aprovação/reprovação e taxas de abandono escolar.

A partir desse panorama, buscamos dados atuais para analisar os elementos que constituem essa realidade do Ensino Médio e analisar o cenário que se apresentou e ainda se apresenta diante da realidade do Ensino Médio brasileiro. A tabela abaixo foi produzida a partir de dados coletados no sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre taxa de reprovação, de abandono escolar e distorção idade/série, os dados mais recentes datam de 2010.

**Tabela 1** – Dados sobre reprovação e abandono escolar relacionados ao ensino médio brasileiro 2007/2010

Período	Taxa de reprovação (%)	Taxa de abandono Escolar (%)	Distorção idade/série (%)
2007	12,7	13,2	44,8
2008	12,3	12,8	38,2
2009	12,6	11,5	38,1
2010	12,5	10,3	37,8

Fonte: Elaboração da própria autora com base em dados do IBGE<sup>55</sup>.

Podemos perceber que os avanços foram extremamente sutis, quase não mudando o cenário durante os últimos anos, com uma mudança substancial nos dados referentes à distorção idade/série. Em relação ao número de matrículas, nos

<sup>55</sup> Informações obtidas IBGE (2016).

últimos anos, temos as seguintes informações.

**Tabela 2** – Evolução do número de matrículas no Ensino Médio – Brasil – 2008/2014

Agregação	Ano				Δ % 2008/2014
	2008	2010	2012	2014	
Total	8.366.100	8.357.675	8.376.852	8.300.189	- 0,8
Urbana	8.113.439	8.068.600	8.054.373	7.963.393	- 1,8
Rural	252.661	289.075	322.479	336.796	33,3
Pública	7.395.577	7.369.837	7.310.689	7.229.831	-2,2
Federal	82.033	101.715	126.723	146.613	78,7
Estadual	7.177.377	7.177.019	7.111.741	7.026.734	-2,1
Municipal	136.167	91.103	72.225	56.484	-58,5
Privada	970.523	987.838	1.066.163	1.070.358	10,3

Fonte: MEC/Inep/Deed.<sup>56</sup>

Observamos que o aumento do número de matrículas no Ensino Médio só cresceu na rede pública federal, agregação que obteve grandes investimentos no período do governo do presidente Lula com a expansão dos cursos profissionais. Já em relação à faixa etária dos estudantes do Ensino Médio brasileiro, temos os seguintes dados:

**Tabela 3** – Número de matrículas no Ensino Médio regular brasileiro por faixa etária – 2015

Faixa etária	Número de matrículas
Até 14 anos	587.500
15 a 17 anos	6.001.579
18 a 19 anos	1.031.462
20 a 24 anos	298.924
25 anos ou mais	155.416
<b>TOTAL</b>	<b>8.074.881</b>

Fonte: IBGE (2016).

Para constatar, temos na tabela acima, que houve também avanços em relação ao número de alunos em idade adequada no Ensino Médio, mesmo sendo a distorção idade/série ainda um problema, os encaminhamentos para eliminar o índice quantitativo estão sendo realizados, mas há muito a se fazer, pois o número de alunos que ainda não terminaram o Ensino Médio é considerado alto e a qualidade da aprendizagem dos alunos que terminam essa etapa educacional ainda está aquém do esperado.

Observamos, portanto, que um dos maiores problemas da escola pública de Ensino Médio é a falta de investimentos que resultem em ações que mudem a escola média em sua estrutura, em sua organização e em sua concepção.

<sup>56</sup>Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192) > Acesso em 04 set. 2016.

Para a elaboração da organização curricular condizente com o programa, é indicada a necessidade de a mesma estar apoiada na participação dos sujeitos envolvidos, pois a comunidade escolar é apontada como conhecedora de sua realidade, e assim, apta para tomar decisões relacionadas ao currículo e às teorias educacionais. Não podemos deixar de expor que, os professores e pedagogos que se encontram na escola são habilitados e especialistas, portanto os mesmos que devem definir o currículo. Também é necessário ter o conceito de currículo apresentado no programa, compreendido, para que responda ao objetivo do mesmo. O documento orientador (BRASIL, 2009a, p. 8), conceitua-o da seguinte forma:

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.

Essa informação sobre o conceito de currículo é bastante geral. Entendemos para além dessa definição que o currículo, de acordo com Gentili, Apple e Silva (1997), necessita ser crítico, político e conter a identidade social construída histórica e socialmente dentro da escola. Pelo currículo, o conhecimento materializa-se, faz a escola funcionar, ou seja, cumprir a sua função. O currículo necessita então expressar o conhecimento necessário para a emancipação do cidadão, a construção de sua autonomia e a busca da cidadania. Como observa Saviani (1999, p. 15),

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar.

O campo de discussões sobre o currículo é bastante nebuloso, os atores educacionais são envolvidos por políticas públicas que se apresentam quase sempre de forma vertical<sup>57</sup>, abrindo pouco espaço para a real reflexão dos professores e pedagogos, assim, muitas vezes, são levados a concretizarem as ações propostas pelo mercado que intervém nas políticas educacionais e que vê na escola o espaço

---

<sup>57</sup>De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 254).

de dominação e alienação do trabalhador para a execução das atividades laborais de forma condescendente, capturando a subjetividade do cidadão. Nesse sentido, ao prezar por uma escola cujo currículo cumpra com a sua efetiva função, visando a formação do aluno, cabe aos professores e à equipe pedagógica da escola preocuparem-se com a qualidade da educação. Para Gentili, Apple e Silva (1997, p. 164), sobre qualidade em educação no sentido político “[...] significa cuestionar los currículos, los métodos de enseñanza, los procesos de evaluación existentes que contribuyen a producir y reforzar relaciones dominantes de poder”.

É visto o chamamento do MEC para que os atores educacionais preocupem-se com a implantação desse novo modelo de currículo. Aparentando um esforço para alcançar os objetivos da educação e uma transformação social. No entanto, é preciso cuidado com a concepção de currículo, com os pressupostos, e com a concretização do mesmo na escola, pois a depender do trabalho realizado pode-se direcionar para a manutenção da hegemonia capitalista. Concordamos por isso com os argumentos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 128)

As finalidades da educação escolar, bem como da organização curricular e pedagógica, deve ser objeto permanente de reflexão das escolas e dos professores, e não somente dos órgãos do sistema de ensino [...]. O currículo oficial ou escrito materializa-se por meio de prática de professores; por essa razão, eles devem estar envolvidos permanentemente em sua formulação e em suas estratégias de execução, em benefício do conjunto dos alunos, sobretudo dos que mais necessitam da escola.

A partir de mudanças em seus currículos, a escola prepara-se para o futuro, respondendo ao mercado com suas necessidades urgentes, assim, a escola desconfigura-se da sua função social e apresenta-se como mantenedora dos ideais capitalistas; o currículo continua a responder ao mercado e não à necessidade do sujeito em emancipação.

Para uma reflexão sobre o currículo e seu papel efetivo dentro da escola, precisamos ter clara a diferença entre o que é ensinado com o objetivo de responder ao mercado e o que é ensinado conforme a finalidade real da escola. Ressaltamos que a função da escola vai além de propostas apresentadas nos programas dos governos. A sua função é ser promotora da emancipação do estudante, que seja espaço de democratização do conhecimento não somente tenha uma função disciplinadora e de qualificação para o trabalho, assim como diz Kuenzer

(2002, p. 43), o papel da escola pública é propiciar “[...] situações de aprendizagem variadas e significativas aos seus estudantes, de modo geral pauperizados economicamente, e, em consequência, pauperizados cultural e socialmente [...]”, buscando uma formação integral e cidadã.

Hoje, no cenário apresentado, as ações da escola visam responder às conjunturas apontadas pelo capitalismo contemporâneo (GENTILI; APPLE; SILVA, 1997). Percebemos, então, a partir da reestruturação de um currículo apresentado pelo sistema de ensino, a reprodução do sistema de acumulação e a concretização da alienação da força de trabalho, pela formação do indivíduo, sendo que o currículo deveria apresentar-se como instrumento de luta e não de homogeneização.

Percebemos, em nossos estudos, que o ProEMI foi visto por muitos gestores como forma de garantir investimento em infraestrutura e em outras necessidades para que a escola pudesse manter o funcionamento, pois os valores destinados à escola, atualmente, não são suficientes para que se possa fazer a manutenção e garantir, minimamente, a estrutura necessária para a oferta de educação de qualidade esperada. Assim, as escolas que aderiram ao programa, tiveram aporte financeiro a partir da elaboração de atividades curriculares inovadoras, esse aporte foi garantido a partir da Resolução nº 63/2011 (BRASIL, 2011a), assim houve a autorização da aplicação de recursos financeiros, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em projetos de propostas curriculares inovadoras de escolas de Ensino Médio selecionadas pelas secretarias estaduais e do Distrito Federal que aderissem ao programa ProEMI.

De acordo com o documento orientador (BRASIL, 2009a), para financiar o programa, foi designado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e somente as escolas que tivessem os PAP/PRC<sup>58</sup> aprovados pelas Secretarias Estaduais e Distrital e pela SEB/MEC teriam recursos de custeio e capital. O critério para determinação dos valores repassados, em 2009, foi estabelecido por meio da quantidade de alunos matriculados no Ensino Médio, sendo que o primeiro intervalo de classe do número de alunos era bastante abrangente, de 1 até 700 alunos, conforme podemos verificar no quadro 5 que apresentamos logo a seguir:

---

<sup>58</sup>PAP/PRC são os projetos que os sistemas educacionais em conjunto com as escolas produzem para serem desenvolvidos junto aos alunos.

**Quadro 5** – Valores de Repasse para as escolas que aderiram ao ProEMI – 2009

Intervalo de classe do Número de Alunos	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio	Capital	Total
Até 700	35.000,00	15.000,00	50.000,00
701 a 1.400	49.000,00	21.000,00	70.000,00
1.401 a 2.100	63.000,00	27.000,00	90.000,00
2.101 a 2.800	77.000,00	33.000,00	110.000,00
Mais de 2.800	84.000,00	36.000,00	120.000,00

Fonte: (BRASIL, 2009a, p. 22).

Mas a partir de 2011, percebe-se no documento que os intervalos de classe relacionados ao número de alunos foram revistos e também o funcionamento da escola destinatária do recurso, gerando dois tipos de “tabelas”, uma para abranger as escolas com jornada de cinco horas diárias atendendo ou não o Ensino Médio noturno e outra abrangendo as escolas de tempo integral com jornada mínima de sete horas diárias.

**Quadro 6** – Escolas com Jornada Escolar de 5 (cinco) Horas Diárias e/ou com Oferta de Ensino Médio no Período Noturno

Intervalo de Classe de Número de Alunos Beneficiários do ProEMI	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100 alunos	14.000,00	6.000,00	20.000,00
100 a 300	21.000,00	9.000,00	30.000,00
301 a 500	28.000,00	12.000,00	40.000,00
501 a 700	35.000,00	15.000,00	50.000,00
701 a 900	42.000,00	18.000,00	60.000,00
901 a 1100	49.000,00	21.000,00	70.000,00
1101 a 1300	56.000,00	24.000,00	80.000,00
1301 a 1400	63.000,00	27.000,00	90.000,00
Mais de 1401	70.000,00	30.000,00	100.000,00

Fonte: (BRASIL, 2011b, p. 19).

Ao observarmos atentamente as mudanças propostas em relação ao repasse enviado às escolas que aderiram ao ProEMI, conforme apresentamos nos dois quadros acima, é possível visualizar o objetivo da alteração, pois a mudança do número de alunos referente à cada intervalo de classe, implica em diminuição dos recursos destinados à maioria das instituições educacionais, pois diminui a verba para as escolas com menor número de alunos. Podemos constatar esse dado observando a primeira classe do quadro 5, cujo intervalo era para até 700 alunos, já na mudança da orientação, temos que foram inseridos três intervalos de classes conforme é visto no quadro 6, passando o valor destinado à maioria das escolas médias, a ser conferido somente para as escolas com número superior a 500 alunos.



**Quadro 7 – Escolas com Jornada Escolar em Tempo Integral de, no Mínimo, 7 (sete) Horas Diárias**

Intervalo de Classe de Número de Alunos Matriculados no Ensino Médio da Unidade Educacional	Valores de Repasse (R\$)		
	Custeio (70%)	Capital (30%)	Total
Até 100 alunos	19.600,00	8.400,00	28.000,00
100 a 300	29.400,00	12.600,00	42.000,00
301 a 500	39.200,00	16.800,00	56.000,00
501 a 700	49.000,00	21.000,00	70.000,00
701 a 900	58.800,00	25.200,00	84.000,00
901 a 1100	68.600,00	29.400,00	98.000,00
1101 a 1300	78.400,00	33.600,00	112.000,00
1301 a 1400	88.200,00	37.800,00	126.000,00
Mais de 1401	98.000,00	42.000,00	140.000,00

**Fonte:** (BRASIL, 2013c, p. 29).

Vemos, nas tabelas apresentadas nos Documentos Orientadores, que o valor destinado era dividido em porcentagem de custeio e porcentagem de capital, e observamos que o aporte financeiro é um valor considerável a partir da realidade vivenciada pelas escolas públicas que vivem desdobrando-se por meio do papel do gestor para poder responder de forma mínima as necessidades com as quais convive no cotidiano, assim, a escola passa a interessar-se pelo financiamento. A questão financeira então é vista como ganho, uma forma de conseguir melhorias e de certa maneira suprir as necessidades emergentes e pedagógicas que se apresentam. Assim na visão de um governo que se apresenta como solução alternativa, a proposição do ProEMI vem em uma perspectiva de mudança dos rumos tomados em governos anteriores, buscar uma “qualidade” que sabemos que não se atinge somente com recursos financeiros.

Para participar do programa, as Secretarias Estaduais e a Distrital deveriam assinar termo de adesão. A forma como aconteceria essa adesão somente foi explicitado no documento de 2011 e explicado o seu motivo no Documento Orientador de 2013

A adesão ao Programa estabelece um movimento de cooperação entre os entes federados, cabendo ao Ministério da Educação o apoio técnico e financeiro às Secretarias de Educação e respectivas escolas. Desta forma, as Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, deverão desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização e a implementação de política voltada para o ensino médio. (BRASIL, 2013c, p.10).

Na reformulação de 2014, sendo que a partir desse ano, o programa foi aberto para todas as escolas partícipes dos Sistemas de Educação Estaduais e Distrital.

Para que o programa pudesse se desenvolver dentro das escolas, foi nomeado o professor articulador, esse que, de acordo com Documento Orientador do ProEMI de 2011, trabalhando junto da equipe pedagógica e os profissionais da escola no desenvolvimento do PRC, podendo aqui ser mais de um profissional escolhido “[...] pelo conjunto de professores e coordenadores e deverá estar lotado (a) na unidade escolar, com 40 horas semanais, pertencer ao quadro permanente, possuir formação e perfil em consonância com as atribuições” (BRASIL, 2011b, p. 12) dadas pelo programa. No Documento Orientador do ProEMI de 2013, esse profissional foi apontado como tendo o papel de coordenador dos trabalhos realizados (BRASIL, 2013c), sendo único na escola e escolhido pelos seus pares, e, além de responder aos critérios acima mencionados, foi apresentado que esse profissional deveria dedicar-se, exclusivamente, às ações do programa. O trabalho como articulador tinha como necessidade principal levar as ações a saírem do contexto de possibilidade para o contexto da efetivação.

Fora o trabalho do professor articulador, no Documento Orientador do ProEMI de 2009, o trabalho docente era visto como importante no processo de implementação do programa, propôs-se o estímulo à utilização do Portal do Professor e a formação continuada como possibilidade e não como garantia de acontecer.

O MEC, por meio da Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos e Tecnologias Educacionais para Educação Básica (SEB) e articulado com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Coordenação de Aperfeiçoamento da Educação Superior (CAPES), **poderá promover as articulações necessárias à oferta de formação continuada permanente**, conforme os indicativos de capacitação apresentados nos respectivos PAPs. (BRASIL, 2009a, p.18, grifo nosso).

No decorrer das pesquisas, percebemos um indicativo sobre a primeira ideia do PNEM, aparecendo, posteriormente, como ação efetivada a partir das necessidades e dificuldades aparentes no percurso do desenvolvimento do programa. Também foi apontado como relevante, na implementação do programa nas escolas, a estruturação de ambientes virtuais, os recursos pedagógicos e tecnológicos como essenciais para que a escola esteja adaptada para a contemporaneidade.

O objetivo primordial do programa de acordo com o sítio eletrônico do MEC<sup>59</sup> era a produção de projetos pedagógicos que buscassem a flexibilização e a inovação curricular, visando a melhoria da qualidade de ensino nas escolas participantes do programa. Esses projetos deveriam seguir regras e determinações do tratamento curricular proposto pelo MEC<sup>60</sup>; e, inicialmente, denominados Projeto de Ações Pedagógicas (PAP), foram renomeados em 2011 como Projetos de Reestruturação Curricular (PRC) e, finalmente, em 2013, denominados Projetos de Redesenho Curricular (PRC), conforme foram acontecendo mudanças na denominação dos projetos, também sofreram alterações na estruturação dos mesmos, segundo apresentamos no quadro abaixo:

**Quadro 8 – Descrição dos projetos pedagógicos PAP/PRC**

DOCUMENTO	INFORMAÇÕES IMPORTANTES E OBJETIVO
PAP	O documento tinha a função de fornecer dados como: análise situacional, plano de trabalho, plano pedagógico, organização curricular e programação orçamentária. Apresentar em seu texto a importância de refletir os objetivos com os reais interesses do sistema de ensino e apresentar aspectos que garantissem o êxito para atingir esses objetivos. Por meio do documento, as escolas precisariam estabelecer metas a serem superadas, anualmente, em relação aos índices escolares (evasão, reprovação e distorção idade/série). Os projetos deveriam enfatizar o currículo e as organizações curriculares, observando os seguintes elementos: a) Coerência e relevância das informações relativas ao contexto da rede de ensino médio no estado, como instrumento da análise situacional do Sistema Estadual de Ensino Médio; b) Coerência e relevância no diagnóstico sobre as condições de gestão da rede de ensino médio das Secretarias de Estados da Educação, como instrumento de análise das potencialidades de acompanhamento, monitoramento e avaliação desta etapa da educação básica no estado; c) Coerência e adequação das proposições indicadas nos Planos de Implantação com os dados relativos ao contexto e às condições de gestão da rede de ensino médio, identificando aspectos que garantam condições de acompanhamento, monitoramento e avaliação da implementação dos Planos de Ação Pedagógicas das unidades escolares

<sup>59</sup>A apresentação do programa ProEMI e seu objetivo está disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/apresentacao>> Acesso em 13 dez. 2016.

<sup>60</sup>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, 2009a, p. 10-11).

	atendidas/beneficiadas pelo programa; d) Articulação com programas do Plano de Desenvolvimento da Educação e, em particular, o Plano de Ação Articulada (PAR), Programa Mais Educação, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e o Plano Nacional de Formação de Professores. (BRASIL, 2009a, p. 16).
PRC	O projeto passou a ser visto de forma mais pedagógica do que técnica, houve a inclusão dos macrocampos <sup>61</sup> . Os PRC poderiam ser apresentados em diferentes formatos: disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, por meio de aquisição de materiais e tecnologias apresentados pelo MEC em seu Guia de Tecnologias, ou qualquer outra proposta que atingisse o objetivo do projeto apresentado no programa. Outro elemento que poderia ser incluído é a formação básica para profissionais trabalharem no desenvolvimento das atividades propostas no PRC, tendo como obrigação a abrangência mínima dos macrocampos considerados obrigatórios: Acompanhamento Pedagógico e Iniciação Científica e Pesquisa. Os outros macrocampos: Cultura Corporal, Cultura e Artes, Comunicação e uso de mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil e Leitura e Letramento, poderiam ser inclusos de acordo com a relevância e necessidade apontada pelos sujeitos envolvidos na elaboração do projeto curricular.
PRC	Em 2013, uma nova alteração no nome do projeto foi apresentada, com a mesma sigla, Projetos de Redesenho Curricular (PRC) e a mudança não foi tão simples como nos parece, ao invés de as ações dialogarem com o currículo, a partir dessa troca, as ações começaram a compor o currículo, e não mais somente se relacionar com o mesmo. Os formatos também foram repensados, passando a ser considerados como: disciplinas optativas, oficinas, clube de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares (BRASIL, 2013c). Há a apresentação do protagonismo juvenil como elemento chave e de extrema importância para que o programa pudesse ter resultados positivos. Os macrocampos, considerados obrigatórios, passaram de dois para três com a obrigatoriedade de Leitura e Letramento, e também se apontou a necessidade da contemplação de mais dois macrocampos escolhidos a partir da relevância colocada no projeto pelas instituições escolares, sendo, portanto, necessária, na elaboração do PRC, a apresentação de ações de no mínimo cinco deles. O macrocampo Acompanhamento Pedagógico apresentou os elementos a que se referia e mostrou as áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza; os macrocampos Comunicação e uso de mídias e Cultura Digital, passou a ser único: Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; já o de Cultura e Artes, passou a ser denominado Produção e Fruição das Artes; e houve a inclusão do macrocampo Línguas Estrangeiras.

Fonte: (BRASIL, 2009a, 2011b, 2013c).

<sup>61</sup> Definido macrocampo como “[...] um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. 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, 2013c, p.15).

Em relação às orientações, muitas foram sendo modificadas com o objetivo de agregar programas e articulações necessárias, de acordo com o MEC para que o programa pudesse ser desenvolvido. Os PAP/PRC, como já apontados, deveriam estar articulados com o PPP da escola, mas essa articulação não foi mais considerada suficiente, já que a política para o “Ensino Médio Integral” estava sendo desenvolvida, assim as atividades precisariam estar em consonância com essa política e as ações além do dito aqui deveriam também relacionar-se com outros programas do PDE tais como: o PAR, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), o Programa Mais Educação, o PDDE, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e também no Documento Orientador de 2013, houve a orientação de buscar-se articulação com programas desenvolvidos dentro dos estados.

Percebemos, logo, que o ProEMI é um programa que busca modelar o currículo do Ensino Médio, a partir de ações do Governo Federal atuando junto dos estados e do Distrito Federal. Nas orientações para a sua implementação, buscava-se assegurar o papel dos agentes envolvidos para que se alcançasse o desejado, um currículo flexível, moderno e em consonância com os desejos dos estudantes e da sociedade na qual estão inseridos. Esses desejos estão em sintonia com o projeto capitalista que a aparelhagem estatal propõe em seu discurso em prol do mercado e do capital. Governos, secretarias, escolas e profissionais de educação, todos aparelhados e engajados na consolidação de um propósito único, mas com filosofias diferentes. Para assegurar que essas filosofias não sucumbam o trabalho, tem-se, portanto, o MEC, por meio de normativas que amarram as atividades e do Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC), para avaliar, garantir e fiscalizar as mesmas, enredando as ações. Os projetos PRC são livres para a sua concepção, mas presos a partir das obrigações que são apresentadas e dos encaminhamentos que não podem ser deixados de ser assumidos.

Nesse contexto, verificamos que o ator que efetivaria as ações do programa ProEMI precisaria estar em acordo com a filosofia do mesmo, para isso se apresenta a formação continuada PNEM, com o objetivo de ajustar os professores e pedagogos ao pacto de reformulação curricular do Ensino Médio, enxergando-se

como protagonista das ações propostas por meio dos projetos e fiscalizados pelas secretarias e pelo MEC. Esses profissionais, atuantes na fase final da Educação Básica, propõem-se dentro dessa formação, a refletir sobre a escola, sobre o Ensino Médio, sobre as dimensões da cultura, da ciência, do trabalho e da tecnologia e sobre as áreas de conhecimento para que se atenda ao jovem, cidadão contemporâneo.

A seguir analisamos o Decreto nº 6.094/2007 que apresenta o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que se apresenta como elo de pactuação entre o Governo Federal e os estados e Distrito Federal e é base de adesão dos entes federados.

### 2.2.3 Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007

O PDE, ao ser lançado, apresentou vinte e oito metas<sup>62</sup> que compõem o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, apresentado pelo Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007), denominado nessa pesquisa como Compromisso, e que foram inspiradas nos resultados positivos de escolas de Educação Básica que atingiram os melhores índices (notas acima de 5,0) IDEB e em estudo desenvolvido pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) a partir do Aprova Brasil – O direito de Aprender – estudo esse, aplicado em escolas-modelo de Ensino Fundamental situadas em comunidades pobres de 14 estados brasileiros com o objetivo de identificar as práticas que resultaram em aprendizagem efetiva. Portanto, para a implementação do Compromisso, há o Decreto nº 6.094/07, que em seu artigo 1º o apresenta como

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007)

O Decreto nº 6.094/07 constitui-se de quatro capítulos e treze artigos, que discorrem sobre o que é o Compromisso e sua importância, apresenta as vinte e oito metas a serem alcançadas pelas escolas, aponta o IDEB como aferidor dos progressos e cumprimento dessas metas, estabelece o processo de adesão ao

---

<sup>62</sup>Essas metas podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico:< [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes\\_compromisso.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf)>. Acesso em 05 de nov. 2016.

Compromisso, do apoio do MEC em relação aos recursos e do PAR como elemento de comunicação e efetivação das ações dentro do Compromisso.

Vemos que as ações do PAR e as metas do Compromisso são direcionadas às diversas instâncias constitutivas da escola (direção, equipe pedagógica, equipe administrativa) e seus agentes. Em relação ao Ensino Médio e à formação continuada, elementos primordiais de nossa pesquisa, vemos que dentro das vinte e oito metas, as metas I e XII foram bases para que as ações governamentais, posteriores ao decreto, resultassem na constituição do PNEM, pois o mesmo é originado de uma ação governamental que tem como objetivo melhorar a qualidade da educação no Ensino Médio não profissionalizante e responder às necessidades de uma formação continuada. Assim o governo mostra-se, respondendo ao compromisso. Diferente de alcançar resultados ou não, é fato que ações foram propostas e efetivadas para que se garantisse ao Governo Federal sua parcela nesse compromisso assumido. As metas mencionadas são:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; (BRASIL, 2007, p.1).

Chamou-nos a atenção o fato de que a palavra mérito é citada em uma quantidade de vezes considerável dentro das 28 metas do Compromisso, como um elemento necessário para que as ações fossem cumpridas dentro da escola, a mensuração do mérito é algo subjetivo, pois vai além de se atingir os objetivos propostos, merecer algo, inclui a ética com relação ao processo apresentado, valores morais e pessoais que podem ser burlados e suprimidos em função do objetivo final e que não deveria ser visto como metas em relação aos profissionais da educação em todos os âmbitos da escola (professores, agentes educacionais, gestores, equipe pedagógica).

- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, **privilegiando o mérito**, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - **valorizar o mérito** do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XXVIII - fixar regras claras, **considerados mérito** e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; (BRASIL, 2007, p. 1, grifo nosso).

Entendemos que as metas, muitas vezes, não dependem do poder legislativo para que sejam cumpridas, mas se lançam de boa vontade, dedicação extraprofissional e trabalho voluntário para que seja alcançado o nível dito esperado para a Educação Básica. Assim, vemos a omissão do governo a partir do questionamento das seguintes metas:

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário **e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;**

XXVII - **firmar parcerias externas à comunidade escolar**, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - **organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público**, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (BRASIL, 2007, p. 1, grifo nosso).

No capítulo IV, do Decreto nº 6.094/07, o artigo 8º aponta que a adesão ao Compromisso é que norteia o “apoio suplementar e voluntário” da União, aqui nos vem uma preocupação, pois, se é um compromisso assumido de melhoria de qualidade, como o apoio pode ser voluntário? Acreditamos que somente com ações efetivas e investimento real se é possível uma melhora da educação brasileira e não somente com benevolência e boa vontade, pois as ações propostas para os agentes que estão na escola são cobradas, por meio de reivindicação da melhoria do índice do IDEB, o qual só terá uma melhora real quando as ações governamentais se constituírem como políticas públicas de Estado que efetive a sua voz diante da realidade educacional. Ainda no mesmo capítulo vemos que o apoio do MEC é orientado a partir de eixos de ação que são: gestão educacional, formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar, recursos pedagógicos e infraestrutura. Eixos esses que merecem ser melhor tratados, pois ações paliativas não resultam em efetiva melhora da educação e da aprendizagem.

O Compromisso aponta que os estados podem colaborar com assistência técnica ou financeira adicionais, sendo essa colaboração formalizada na



condição de estado ser partícipe ou interveniente, que assim posto tira do Governo Estadual a função de agir para que esse Compromisso seja de todos os envolvidos na manutenção da educação e da busca da melhoria da qualidade da educação. Ressaltamos também que o artigo 12 possibilita compreender que todo o compromisso assumido pela União fica à mercê do orçamento anual destinado ao MEC, que pode não ser suficiente em algum momento para que se mantenha o Compromisso.

De acordo com Saviani (2009), o Compromisso é considerado o “carro-chefe” do PDE e o empresariado juntou-se em nome da sociedade pelo Compromisso em favor da qualidade da educação. Em que pese à importância da preocupação com a qualidade da educação brasileira, há que ser destacado que muitas empresas encabeçam este movimento<sup>63</sup>. Ainda mais preocupante é a intencionalidade, haja vista que apresenta a educação como questão de “boa vontade” e a relaciona com as expectativas do mercado, pois sua lógica como aponta Saviani (2009) apresenta-se pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências<sup>64</sup>” e da “qualidade total<sup>65</sup>”.

A partir dos estudos desse decreto, vemos o aparelhamento entre o PDE, o Compromisso, o PAR, o SIMEC e os índices avaliativos nacionais, conforme nos esclarece Abreu (2010, p. 137)

[...] as ações do PDE foram estruturadas a partir do decreto conhecido como “Compromisso Todos pela Educação”. Nele foram instituídas ações que deveriam ser acordadas entre a União e os demais entes da federação por meio de convênios e definidas em Planos de Ações Articuladas. Trata-se, portanto, de um regime de colaboração. A assinatura e a execução desses convênios, que compreendiam um verdadeiro pacto nacional pela melhoria da educação, tornaram necessária a criação de uma estrutura institucional e de tecnologia da informação capaz de instrumentalizar o acompanhamento do

<sup>63</sup>As empresas que se apresentam no movimento são: DPaschoal, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica, Gerdau, Instituto Unibanco, Suzano Papel e Celulose, Instituto Península, Instituto Natura e Gol Aviação. (COMPROMISSO, 2016).

<sup>64</sup>Araujo (2004, p. 512) discute que “A idéia de uma Pedagogia das Competências, ou de formulações educacionais balizadas na noção de competência, tem surgido em um ambiente histórico marcado, de um lado, por processos de reorganização da produção capitalista e pelo avanço das ações e da retórica do neoliberalismo e, de outro lado, pelo enfraquecimento e desmobilização dos movimentos organizados dos trabalhadores”.

<sup>65</sup>De acordo com Sito (20--, p. 10), “A Qualidade Total na Educação é uma proposta conservadora ou de um “novo conservadorismo”, travestido de modernidade, identificando-se por consequência com o quadro das Pedagogias da Ordem, podendo ser definida como uma proposta neotecnista, forjada em um modelo organizacional nos marcos do Taylorismo/Fordismo com novos revestimentos (Neo-Tayloristas/Neo-Fordistas)”.

cumprimento das obrigações firmadas. Neste contexto foi criado o Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec). Para a verificação do cumprimento das metas fixadas, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), indicador objetivo combinando o desempenho escolar dos alunos com o fluxo das aprovações. Essa combinação levava em consideração os mecanismos de avaliação já existentes, o censo educacional e os exames nacionais Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

A estrutura dada às ações educacionais propostas a partir do PDE, articulam-se de forma a manter o poder de decisão, de supervisão e direcionamento do governo e que o PAR e o IDEB formam os principais elementos do regime de colaboração organizado pelo MEC a partir do decreto analisado. No próximo item analisaremos a Resolução nº 2/2012 que define as diretrizes para o Ensino Médio e embasa as discussões promovidas na formação continuada PNEM.

#### 2.2.4 Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012

A formação continuada PNEM tem como um dos objetivos promover a discussão das DCNEM, conforme nos aponta o sítio eletrônico do MEC

A Formação Continuada de Professores do Ensino Médio tem como objetivo **promover a valorização da formação continuada** dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, **em consonância com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** (BRASIL, 2013d, grifo nosso)

Vemos a importância de analisar a Resolução nº 2/2012, de 31 de janeiro do mesmo ano, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), composta de três títulos com dois capítulos cada um. Apresentando no Título I – Objetivo e referencial, Título II – Organização curricular e formas de oferta e Título III – do Projeto Político Pedagógico e dos sistemas de ensino, assim em cada capítulo foi esclarecendo os termos e elementos constitutivos por meio de artigos.

O Título I apresenta o capítulo I – Objetivos, com dois artigos que esclarecem a necessidade de definição das DCNEM e sua aplicabilidade em consonância com todas as modalidades e formas de ensino dessa etapa e também com a necessidade de articulação com as DCNEB. Já o capítulo II, composto de

quatro artigos, assegura o direito social e a obrigação do Estado com a oferta e gratuidade do Ensino Médio, esclarece a obrigatoriedade da estrutura dos PPP e o currículo estarem em concordância com a LDBEN. Elencando em seus artigos a importância da “[...] integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (BRASIL, 2012a, p. 2).

O PNEM apresenta-se com o intuito de esclarecer e trazer à discussão sobre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Busca levar os professores a discutir e redesenhar os currículos a partir desse novo olhar, incentivando a articulação do currículo com as mesmas, apresentadas dentro dos cadernos de estudo e conceituadas na resolução da seguinte forma:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. § 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. § 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2012b, p. 2).

Outro ponto importante, que vemos na estruturação do PNEM, é a organização curricular por meio de áreas de conhecimento, pois até o momento anterior, o Ensino Médio era apresentado de forma disciplinar com disciplinas autônomas, a interdisciplinaridade a todo momento aconteceu de forma estanque, no máximo na junção de conteúdos semelhantes de disciplinas afins, a proposta apresentada na Resolução nº 2/2012 vai além, portanto vemos que a necessidade de um currículo organizado em áreas de conhecimento, de forma contextualizada e articulada, foi ponto chave para a criação da formação continuada pelo MEC. Proposta essa já apontada na DCNEB de 2010, no artigo 14, que trata da base nacional comum da Educação Básica.

§ 1º Integram a base nacional comum: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade

social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso. § 2º **Tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento**, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão. (BRASIL, 2010, p. 6, grifo nosso).

Em relação ao Ensino Médio, no Título II, os seus capítulos fazem a descrição das áreas do conhecimento, apresentam a necessidade de contemplá-las no currículo e também destacam quais disciplinas compõem cada área do conhecimento, aqui nomeado de componentes curriculares.

I – Linguagens: a) Língua Portuguesa; b) Língua Materna, para populações indígenas; c) Língua Estrangeira moderna; d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical; e) Educação Física. II – Matemática. III – Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; c) Química. IV – Ciências Humanas: a) História; b) Geografia; c) Filosofia; d) Sociologia. (BRASIL, 2012b, p. 3).

É importante salientar que na própria resolução é comentado que as áreas de conhecimento podem ser tratadas como disciplinas ou de outra forma, desde que seja de forma integrada, buscando contextualização e interdisciplinaridade, que assegurem a “[...] transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento” (BRASIL, 2012b, p. 6). Para a composição curricular, a orientação aponta para que estejam presentes as dimensões como “[...] eixo integrados entre os conhecimentos de distintas naturezas [...]”, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, os direitos humanos como princípio norteador e a sustentabilidade socioambiental como meta universal.

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. § 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade,

**requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.** (BRASIL, 2012b, p. 3, grifo nosso).

No artigo 14, vemos que o Ensino Médio deve ser entendido como “[...] conjunto orgânico, sequencial e articulado [...]”, assim deve “[...] assegurar sua função formativa [...]” indiferente da modalidade ou forma de oferta, sendo assim apresenta a importância de apresentar uma organização curricular e metodológica distinta para os estudantes trabalhadores do ensino noturno (BRASIL, 2012b, p. 5). Devemos ter em mente que o ensino noturno foi pensado para o filho do trabalhador que precisa além de estudar, também ajudar a suprir as necessidades básicas da família ou até mesmo as próprias, desta forma tem-se a ideia de que qualquer projeto educacional serve para ele. O que não podemos aceitar é que a escola ofertada a esse aluno seja diminuída de sua função social e formadora, pois a mesma necessita garantir uma exigência maior, provendo esse aluno de conhecimento social e político, não pode ser pensada de forma que essa “[...] organização curricular e metodológica diferenciada” (BRASIL, 2012b, p. 5), seja minimizada e facilitadora de conteúdos, sendo assim não podemos naturalizar esse discurso dentro da escola.

No Título III, o PPP é discutido e apontado como direcionamento para que o Ensino Médio esteja proposto dentro de cada escola em conformidade com a Resolução nº 2/2012, a qual apresenta o papel do PPP para que a necessidade do exercício da autonomia e da gestão democrática sejam afirmadas e fundamentadas no princípio do pluralismo de ideias, como elemento imprescindível para a sua elaboração bem como a importância de reconhecer os alunos e professores como “[...] sujeitos histórico e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade” (BRASIL, 2012b, p. 6). A Resolução nº 2/2012 expõe que o PPP das escolas que ofertam o Ensino Médio deve considerar o sujeito em formação em toda a dimensão social e humana, vinculando o princípio da pesquisa e do trabalho em todas as ações e propostas dentro do ambiente educacional.

Assim, o PPP deve considerar atividades de integração multidisciplinar, incentivando a pesquisa, a leitura, a curiosidade e o desenvolvimento do espírito inventivo, o comportamento ético visando o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, respeito, superação de dificuldades, participação social, protagonismo e capacidade de aprender permanentemente. Também, no campo tecnológico, buscar a utilização e produção de diferentes mídias com o objetivo de

dinamizar o ambiente escolar e construir novos saberes e incentivar a leitura do mundo e dos meios de comunicação.

Também se busca, dentro desse capítulo, apresentar as funções dos sistemas de ensino, de articulação, promoção e alternativas pedagógicas que busquem atingir o objetivo apresentado para o Ensino Médio a partir das leis orgânicas e de base da Educação Básica brasileira.

Dentre todas as atividades propostas, vemos nos artigos 18 e 19 a principal função que levou o MEC a propor e fornecer a formação continuada PNEM

Art. 18 - Para a implementação destas Diretrizes, **cabe aos sistemas de ensino prover**: III – professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares; IV – **instrumentos de incentivo e valorização profissional da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim**;

Art. 19. Em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e na perspectiva de um sistema nacional de educação, **cabe ao Ministério da Educação oferecer subsídios e apoio para a implementação destas Diretrizes.** (BRASIL, 2012b, p. 8-9, grifo nosso).

Na leitura atenta da Resolução nº 2/2012, entendemos o trabalho como princípio educativo, com o objetivo de embasar o discurso que é a espinha dorsal das mudanças propostas para o Ensino Médio, a formação humana e integral, e que de acordo com o trecho abaixo deverá contemplar

II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos; (BRASIL, 2012b, p. 4).

Mas para refletir sobre o trabalho como princípio educativo, é necessária a compreensão desse princípio, que vai além da junção de palavras na elaboração de um discurso convincente, pois é um princípio contraditório diante da sociedade capitalista que a escola e o aluno estão inseridos, temos que ter clara qual a percepção do que é trabalho, a partir da educação, que deve tomar o trabalho como princípio de formação humana e da sociedade capitalista, a qual o trabalho é considerado mercadoria.

A escola é apresentada como emancipadora e, portanto, dentro dessa dimensão seria possível a aplicação do princípio educativo do trabalho, mas sua função tem se resumido em adaptar-se à realidade social, pois o sistema societário que vivemos limita as ações da escola a partir de políticas públicas que buscam responder ao capital, assim a dicotomia entre educação e trabalho, mesmo que na elaboração de resoluções mostre-se superada, as ações que são trilhadas dentro da escola mantêm-se fortemente.

Quando se aponta a LDBEN ou qualquer documento que possa garantir o discurso como base para observação da finalidade dessa etapa de ensino, vemos que o princípio educativo do trabalho fica apresentado superficialmente, torna-se um conceito genérico e que o trabalho passa a constituir-se como função do estudante, assim, o trabalho é visto como fim e não como princípio educacional

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior; IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática; (BRASIL, 2012b, p. 1).

A partir do que se busca do estudante do Ensino Médio, os atributos esperados ao final da etapa educacional e analisando o que se espera dos profissionais nas empresas, atualmente, vemos que se busca, hoje, moldar, mais do que ensinar, dentro desse projeto de escola secundária que se tem proposto, portanto, cabe ao professor refletir e analisar as DCNEM.

As DCNEM foram apresentadas com o objetivo de responder às expectativas da sociedade em relação às mudanças necessárias na etapa educacional do Ensino Médio, como já dito antes, não respondiam, de acordo com o MEC, à necessidade social dos estudantes da escola média. Elas apresentam-se com o objetivo de dar uma identidade para essa etapa da Educação Básica. Vemos em Moehlecke (2012, p. 53) que na realidade essas diretrizes

[...] apontam como seu objetivo central possibilitar a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o aluno para o ensino médio e combater a repetência e a evasão. Nessa direção, sugere-se uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte diversificada, que atenda à multiplicidade de interesses dos jovens.

E para atingir esse objetivo, é necessário que o professor esteja preparado para atuar de forma a responder ao proposto, assim uma formação continuada que esteja estruturada a partir das DCNEM é com certeza um passo, na concepção do MEC, acertado para atender às expectativas, e assim foi proposta a formação continuada PNEM como vemos a seguir.

#### 2.2.5 Formação Continuada PNEM – Portaria nº 1.140/2013

O PNEM ou PACTO como vem exposto no primeiro documento governamental, o qual institui a formação continuada em nível nacional, apresenta-se como formação continuada diferenciada, em que os profissionais que estão dentro da escola são ouvidos e levados a refletirem o dia a dia escolar da escola de Ensino Médio. Percebemos que existe uma estrutura hierárquica para a organização dos trabalhos, tendo como principal elemento o MEC, que organiza e fundamenta as ações por meio de leis, decretos e ações que gerenciam as ações dos outros atores até chegar ao chão da escola que é o grande objetivo apresentado.

A formação continuada PNEM foi instituída em 22 de novembro de 2013, através da Portaria nº 1.140, publicada no Diário Oficial da União de 9 de dezembro do mesmo ano

Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios de concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital da educação. (BRASIL, 2013b, p. 24).

O Ministro de Estado da Educação, respondendo à Constituição Federal art. 87 que lhe garante exercer o direito de regulamentar a Portaria, a LDBEN nº 9.394/96 em seus artigos 61, 62 e 63 e o Decreto nº 6.755/09 (BRASIL, 2009c), art. 2º, decreto esse que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, no artigo referido, são expostos os princípios da política de formação profissional do magistério. O trabalho do docente dentro do contexto de mudanças propostas pelo MEC é de primordial importância, pois para que as ações sejam executadas, os profissionais dentro da escola precisam agir em consonância com os objetivos propostos pelas políticas educacionais.



Entendemos que o PNEM foi proposto, respeitando toda uma gama de documentos que em seu interior objetivou estruturar o redesenho curricular e a escola de Ensino Médio a partir do PDE e da composição do Compromisso firmado em 2007. O primeiro artigo da Portaria institui o PNEM<sup>66</sup>, apresentando-o como pacto realizado entre o MEC e as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação que assumem conjuntamente um compromisso com a formação continuada dos profissionais do Ensino Médio. A adesão ao programa PNEM ficou a critério de cada estado, sendo que a formação aconteceu em momentos distintos em cada parte do país.

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - Pacto, pelo qual o Ministério da Educação - MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Parágrafo único. **A adesão e a pactuação com cada secretaria estadual e distrital de educação e com as instituições de educação superior - IES públicas serão formalizadas por meio de módulo específico a ser disponibilizado eletronicamente pelo MEC**, no [simec.gov.br](http://simec.gov.br). (BRASIL, 2013b, p. 24, grifo nosso).

No mesmo artigo, como observado acima, é apontado que a formalização aconteceu somente por meio eletrônico disponível pelo próprio MEC, espaço esse que controlou as ações desde a formalização da pactuação até as ações dos profissionais dentro da escola, conhecido no meio escolar como SIMEC, e no mesmo encontramos o SISMédio, que é um sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público do PNEM, no qual, com cadastro, todos os profissionais envolvidos puderam e podem acessar as informações relacionadas à bolsas e informações em nível nacional do programa. A página do SIMEC é encontrada no sítio eletrônico do MEC.

A princípio de análise, questionamos a palavra PACTO utilizada para o estabelecimento de um compromisso entre União e estados; e, estados e

---

<sup>66</sup>A captação de recursos para o PNEM é realizada pela lei nº 5.537 de 21 de novembro de 1968, que cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP) e é a lei que estrutura financeiramente o programa, conforme observamos no artigo 11º da própria Portaria nº 1.140/2013.

profissionais da educação. Segundo o dicionário Priberam<sup>67</sup> da língua portuguesa, a palavra pacto deriva do substantivo masculino latino pactum, i, que significa ajuste, acordo, tratado, segundo o Dicionário Escolar Latim – Português<sup>68</sup>, podemos ainda acrescentar o sentido do verbo latino Pactus, -a, -um, que designa aquilo que foi ou está sendo ajustado, em sua voz passiva aquilo que foi combinado, ajustado, convencionado.

Vemos que a palavra pacto está presente em muitos momentos no fundamento de um estado de direito, pois não se pode haver concórdia nos encaminhamentos sem que haja um pacto, um acordo a respeito de algumas coisas. Muitas são as opiniões e torna-se necessário um acordo. A ideia de pacto exige que haja cumprimento das partes, caso contrário os acordos seriam nulos e sem serventia.

Com base nos argumentos apresentados percebemos relação entre a forma de envolvimento de docentes no pacto e a ideia da Terceira Via, de comprometimento, de responsabilidade por encontrar soluções, de empreender estratégias e resolver problemas que surgem no cotidiano escolar. Essa ideia está relacionada como a nova forma de desenvolvimento do neoliberalismo como já discutido nesse trabalho, que envolve a retração do papel do Estado e a resolução das demandas por parte da sociedade.

Assim, percebemos que a palavra escolhida como ação, entre Governo Federal e estados, buscou comprometer de forma firme os sujeitos envolvidos, e mesmo que reflexões diferentes fossem colocadas no meio do caminho, esses mesmos sujeitos não poderiam mudar o traçado, pois as discussões, as ideias diferentes deveriam ser tratadas antes da assinatura do pacto, e não durante o processo.

O PNEM, assim, foi traçado dentro do PDE, analisado por Saviani (2009, p. 5) como plano de aceleração da Educação e também como um “[...] grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”, pois é considerado uma ação que fortalece a Educação Básica, mais especificamente o Ensino Médio, última etapa de formação básica, o PNEM foi criado em 2013 para dar suporte às orientações do MEC (BRASIL, 2013d) e dar prosseguimento aos objetivos listados pelo PDE. O PNEM, portanto

---

<sup>67</sup>PACTO (2013).

<sup>68</sup>FARIA (1967).

[...] representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientando pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. (BRASIL, 2013d).

Dentro da portaria que regulamenta o PNEM, o 3º artigo coloca os objetivos das ações propostas pela formação continuada

I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;  
 II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e  
 III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. (BRASIL, 2013b, p. 24).

Os objetivos apresentados são os mesmos que muitos dos profissionais da educação têm buscado, atualmente, no espaço escolar: aperfeiçoamento, valorização e metodologias de acordo com indicações das DCNEM. Consideramos um artigo extremamente importante, pois atinge as expectativas formativas, mas não deixa claro como essas ações seriam desenvolvidas ou alcançadas.

Conforme o artigo 4º, entendemos que a formação continuada proposta será (ou foi) desenvolvida como nos esclarece Gatti e Barreto (2009) no modelo “em cascata”<sup>69</sup> que se constitui em um processo em que os sujeitos envolvidos tornam-se reprodutores de um estrato superior, numa forma quase que hierárquica.

O MEC produziu o material, os cadernos de estudos das etapas I e II, apresentados pelos formadores regionais, e repassados para os orientadores de estudo, e estes foram para a escola e fizeram o direcionamento das atividades dos cadernos conforme o proposto. As ações em todos os níveis foram monitoradas e controladas, por meio de um “arranjo institucional” gestor<sup>70</sup> da formação continuada.

<sup>69</sup>As autoras, nos apresenta que o modelo “cascata” de formação continuada se organiza de forma que “[...] um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

<sup>70</sup>a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação das ações de formação em

De acordo com a Portaria nº 1.140/2013, temos os envolvidos no programa e suas funções: MEC, Instituições de Ensino Superior (IES), Estados e Distrito Federal, formadores e cursistas. O MEC apresentou-se como responsável pelo suporte ao PNEM, prestando apoio técnico e financeiro, subsidiando a elaboração de recursos didáticos pedagógicos e efetuando a concessão de bolsas de estudo e pesquisa aos atores do processo. Por meio do FNDE, conforme observado no art. 6º, essas bolsas foram apresentadas com o objetivo de “incentivar a participação”

Art. 11. O Pacto contemplará o pagamento de bolsas para as seguintes funções:

- I - coordenador-geral da IES;
- II - coordenador adjunto junto à IES;
- III - supervisor da formação;
- IV - formador junto à IES;
- V - formador regional;
- VI - orientador de estudo; e
- VII - professor/coordenador pedagógico do ensino médio. (BRASIL, 2013b, p. 25).

Todos os atores envolvidos receberam bolsa de estudos, cada qual um valor relacionado à atividade desenvolvida durante a formação continuada, mas os participantes que já recebiam qualquer bolsa de outro programa de formação para a Educação Básica poderiam realizar a formação ou mesmo assumir a função de orientador de estudos, mas não poderia receber duas bolsas diferentes. Assim, para responder ao artigo 11 dessa portaria, temos os valores para cada atribuição apresentados no quadro abaixo:

**Quadro 9** – Valores das bolsas mensais conforme as atribuições dos educadores

<b>Atribuição do educador</b>	<b>Valor da bolsa</b>
Coordenador-geral da instituição de educação superior	R\$ 2.000,00
Coordenador-adjunto da instituição de educação superior	R\$ 1.400,00
Supervisor	R\$ 1.200,00

---

âmbito nacional, com participação de titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica - SEB, do MEC, representantes das IES e do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, além de representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente; b) Coordenação Estadual: responsável pela mobilização e proposição de soluções para temas estratégicos, composta, em cada Estado, por representante da Secretaria de Estado da Educação, da(s) IES formadora(s) em atuação no Estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente; e c) Coordenação da Formação: a cargo da IES formadora e dos articuladores da Secretaria de Estado da Educação, que serão responsáveis pela gestão, pela supervisão e pelo monitoramento da formação no âmbito da rede estadual e distrital e pelo apoio à implementação das ações de formação continuada nas escolas de ensino médio. (BRASIL, 2013b, p. 24).

Formador da instituição de educação superior	R\$ 1.100,00
Professor formador regional do pacto nos estados e no DF	R\$ 1.100,00
Orientador de estudos	R\$ 765,00
Professor cursista/coordenador pedagógico.	R\$ 200,00

**Fonte:** elaboração da autora conforme tratamento dos dados de MEC (2016k).

Sendo, portanto, uma formação continuada, remunerada que extrapola a boa vontade para adesão e utilizada como forma de complementar o salário para alguns dos profissionais, então questionamos: Por que não melhorar o salário de todos e envolvê-los no “Pacto”? Dessa forma, que se caracteriza o “regime de colaboração”?

As funções do MEC (BRASIL, 2013b, p. 24), no âmbito da formação continuada, foram: promoção de parceria com as IES, formação dos orientadores regionais, orientadores de estudo e dos profissionais do Ensino Médio atuantes nas redes de ensino e disponibilizar digitalmente os materiais de formação às redes de ensino. Ficou aberto às IES e aos Estados e Distrito Federal a liberdade para utilizar materiais complementares de estudo. Veremos na discussão sobre o desenvolvimento do PNEM no Estado do Paraná, que o mesmo procurou formular um material de apoio aos estudos realizados.

A formação continuada PNEM, conforme vimos na Portaria nº 1.140/2013 (BRASIL, 2013b) foi ofertada na forma presencial, com duração de 200 horas anuais de estudos dentro da escola para os cursistas, e também aconteceu, fora do espaço da escola, com duração de 96 horas anuais para a formação dos orientadores de cursos e dos formadores regionais.

As IES, de acordo com a Portaria nº 1.140/2013, tiveram a incumbência de realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação e os estados e o Distrito Federal, propiciar espaço físico, material de apoio e selecionar os formadores que ministraram o curso aos formadores regionais, além de certificar todos os envolvidos na formação de acordo com a atuação e apresentar relatórios para o MEC sobre a execução (Art. 7º). Para a disponibilização dos recursos destinados às ações das IES, o Art. 9º (BRASIL, 2013b, p. 25), discorre que os mesmos deveriam ser “[...] alocados diretamente no orçamento das IES ou transferidos por meio de descentralizações, termos de compromisso ou outras formas de transferência”, e serem usados exclusivamente para execução das atividades relacionadas à formação, como: material de consumo, contratação de serviços, pagamento de diárias, passagens e apoio técnico. Para a coordenação geral do PNEM, e

coordenador adjunto, o dirigente máximo da IES, foi quem selecionou, a partir de resposta aos requisitos dados pelo MEC no art. 12 e 13:

- I - ser professor efetivo da IES;
  - II - ter experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica; e
  - III - possuir titulação de mestrado ou doutorado.
- Parágrafo único. O Coordenador-Geral deverá encaminhar à Secretaria de Educação Básica, por intermédio dos sistemas disponibilizados pelo MEC, cópia do Termo de Compromisso de Bolsista, devidamente assinado e homologado pelo dirigente máximo da IES, e do instrumento comprobatório da sua designação. (BRASIL, 2013b, p. 25).

Para a atuação dos estados e do Distrito Federal, vemos que por meio de suas Secretarias de Educação, a função principal foi de organizar, logisticamente, as ações do MEC e das IES nos espaços escolares. Assim, após aderir ao PNEM, a principal atividade foi promover a participação, viabilizar a implementação, gerenciar e monitorar as ações do PNEM em sua rede de ensino público, urbana e rural. Para isso, de acordo com o art. 8º, existia a necessidade de seleção de supervisores e formadores regionais considerados atores responsáveis pela articulação junto às IES e Secretarias de Educação, com a função de fiscalizar as ações do PNEM e garantir que as mesmas fossem realizadas, crendo-se que somente assim poderia garantir a participação dos profissionais das escolas sem prejuízo de carga horária dentro das mesmas. Para a determinação desses profissionais, que foram escolhidos pelo dirigente da secretaria e pelo coordenador-geral da IES, o artigo 14 aponta a formação necessária do supervisor

- I - ter Licenciatura ou Complementação Pedagógica;
  - II - ser professor/coordenador pedagógico efetivo da rede de ensino, se supervisor selecionado pela secretaria estadual ou distrital;
  - III - ser professor de instituição de ensino superior, ou estar cursando mestrado e/ou doutorado na área educacional, se supervisor selecionado pelo Coordenador-Geral da IES;
  - IV-possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado; e
  - V - ter disponibilidade de 20 horas semanais para dedicar-se à função, podendo ser cedido pela secretaria estadual ou distrital.
- Parágrafo único. Os requisitos previstos no caput deverão ser documentalmente comprovados pelo (a) supervisor (a) no ato da inscrição na IES responsável pela formação. (BRASIL, 2013b, p. 25).

Os formadores regionais, junto à IES, de acordo com o artigo 15, foram selecionados pelo Coordenador-Geral da IES, em processo de seleção pública e transparente, os requisitos exigidos foram

- I - ter experiência na educação básica durante, pelo menos, quatro anos;
- II - ser formado em Pedagogia ou Licenciatura; e
- III - possuir titulação de mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de Educação ou áreas afins. Parágrafo único. Os requisitos previstos no caput deverão ser documentalmente comprovados pelo (a) (a) no ato da inscrição na IES responsável pela formação. (BRASIL, 2013b, p. 25).

Os atores responsáveis por ministrar a formação aos orientadores de estudo, considerados a partir do art. 16 como formadores regionais das ações do PNEM no Distrito Federal e nos estados, foram selecionados pelas Secretarias de Educação, os que atendiam as seguintes exigências

- I - ter experiência como professor ou coordenador pedagógico do ensino médio ou ter atuado em formação continuada de profissionais da educação básica durante, pelo menos, dois anos; II - ser profissional efetivo da rede pública de ensino;
- III - ter titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de Educação; e
- IV - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação e encontros com os formadores de módulo regional e ao trabalho de formação na região, correspondente a 20 horas semanais, com orientadores de estudo. (BRASIL, 2013b, p. 25).

Assim, para atingir o objetivo da formação continuada PNEM, dentro dessa organização logística de ações e atores, a Portaria nº 1.140/2013, no art. 19, apontou os requisitos que deveriam responder os professores e pedagogos que fariam parte da formação, que nessa formação foram denominados cursistas

- I - atuar como docente em sala de aula ou coordenador pedagógico no ensino médio em escola da rede estadual, em efetivo exercício em 2014; e
- II - constar no Censo Escolar de 2013 da respectiva rede a que esteja vinculado. (BRASIL, 2013b, p. 25).

A Portaria nº 1.140/2013, portanto, apresentou em sua estrutura a função de regulamentar a formação continuada PNEM, os atores envolvidos e suas

funções. Em cada um dos artigos vemos os requisitos e as atividades que os envolvidos deveriam realizar durante o processo de formação. Depois de cada papel sendo descrito e assumido, o maior trabalho foi realizar a formação em si, pois a comunicação por meio de diversos atores e a realidade do espaço escolar influenciaram de forma direta e, muitas vezes, diferente do esperado, pois a realidade da escola é muito mais subjetiva que a objetividade de um documento.

Neste capítulo, tivemos o objetivo de discutir o Ensino Médio brasileiro e os sujeitos em formação nessa etapa educacional. Pudemos perceber que a escola média brasileira, desde seus primórdios, não respondeu e não responde ainda à formação humana e integral que se tem propalado como objetivo da mesma. É preciso pensar que apesar da escola reproduzir a sociedade classista contemporânea, a mesma também potencializa o desenvolvimento de outra sociabilidade.

O Ensino Médio brasileiro sempre foi apresentado pelas políticas públicas como problemático, sem identidade, de caráter dualista, entre outros fatores. Percebemos que o problema na verdade nunca foi de constituição e sim um problema desde sua origem, político.

A mudança do Ensino Médio na proposta curricular começa no PDE, e, em seu discurso, o estudante é visto como elemento chave para a proposição de mudanças, considerado como aspecto positivo dos documentos, mas percebemos que o mesmo não é ouvido e nem chamado à discussão, assim a proposta vai se esvaziando de sentido e o seu objetivo torna-se unilateral. O estudante que frequenta a escola pública tem suas especificidades, dentro da realidade que vive e da sociedade capitalista que se apresenta a ele, portanto a escola, nessa fase educacional, precisa ser pensada não somente no âmbito de inserção social, mas, principalmente, como elemento de transformação social que lhe garantirá as escolhas e a formação cidadã, humana integral.

Ponto bastante importante dos documentos é a importância enunciada da valorização do docente e da sua atuação diante das mudanças que se pretende, mas as condições de trabalho docente precisam ser revistas, precisa-se de um conjunto de ações em prol da escola num todo para efetivar uma mudança real: escola com infraestrutura, professores e profissionais da educação num todo, capacitados e em formação contínua, profissionais em número condizente, salários dignos, entre outros.



Não foram todas as escolas brasileiras que participaram do programa ProEMI, a princípio somente as escolas com IDEB baixo e depois as que desejassem, desde que apresentassem um projeto consistente com as orientações do programa. As escolas que aderiram, receberam, conforme o número de alunos do Ensino Médio, um valor de repasse financeiro para que pudessem garantir as ações planejadas. Vemos que muitas escolas perceberam que a adesão ao programa poderia beneficiá-las de certa forma, pois temos que muitas escolas necessitam de reformas, materiais, e esse valor seria bem-vindo diante das necessidades urgentes.

A partir do ProEMI, teve-se a proposição da formação continuada PNEM, para que os profissionais da educação pudessem se atualizar sobre as questões inerentes à realidade do Ensino Médio e sua estrutura foi considerada inovadora, assim sendo, verificamos que as ações mesmo com objetivos que respondam ao mercado, promoveram mudanças que são consideradas positivas. Com o objetivo de refletir a escola, mesmo que com direcionamento enviesado, muitos profissionais discutiram a realidade da educação média e da realidade do trabalho docente. Para uma melhor discussão, iremos analisar no próximo capítulo, a partir da estrutura normativa aqui apresentada como foi realizada a formação continuada PNEM, como se desenvolveu, os pontos discutidos e as reflexões promovidas.

### 3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNEM

Neste capítulo, damos sequência à discussão sobre a formação continuada PNEM iniciada no capítulo anterior, formação essa desenvolvida no meio escolar com o objetivo de refletir sobre a intencionalidade da mesma. A princípio, faremos a discussão do que é formação continuada e qual a sua importância para a educação brasileira; depois, refletiremos sobre a formação continuada PNEM, sua estrutura e sua organização. Em seguida, analisaremos os cadernos de estudos que foram produzidos para a formação continuada de professores, considerado um dos principais elementos do PNEM. Finalizaremos o capítulo com uma análise sobre os cadernos.

#### 3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação inicial e continuada de docentes está regulamentada e prevista na LDBEN nº 9.394/96, onde temos a base para a promoção de formação adequada e qualificada para que a escola esteja em constante transformação e busque a qualidade que se almeja.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96, afirma que a formação continuada é direito de todos os profissionais da educação, que trabalham em qualquer estabelecimento de ensino, uma vez que contribui para a progressão funcional baseada na titulação, e na qualificação dos saberes do professor, que resulta igualmente na melhoria das aprendizagens de seus alunos. (NISHIYE, 2012, p. 41).

Não podemos deixar de refletir que, conforme nos alerta Carvalho (2008, p. 82) as “[...] diretrizes e bases da educação nacional não têm o poder, por si só, de alterar a realidade educacional e, de modo especial, a formação inicial e continuada de professores, mas podem produzir efeitos em relação a essa mesma realidade [...]”. Porém, considerando que a legislação é resultado de “[...] negociações sociais e políticas, abrem espaço para as iniciativas de educação continuada, ao mesmo tempo em que também as delimitam” (GATTI, 2008, p. 63).

Observa-se a partir de Gatti (2008), que para manter a educação no caminho desejado para o projeto societário desenhado para os países em

desenvolvimento como o Brasil, temos que entender que

[...] a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações. (GATTI, 2008, p. 62).

Diante da discussão de Gatti (2008), entendemos que a formação continuada é vista como promotora de mudanças na escola, e é por meio da formação dos profissionais que a escola busca alterações, mas a sua organização e necessidade são apresentadas como elementos de adequação social, respondendo à realidade do mercado, com suas projeções e imposições que se apresentam com o objetivo de obter mão de obra especializada.

O papel do docente é de suma importância nesse contexto, conforme o que se é proposto e com a admissibilidade do profissional, tem-se o resultado que se busca dentro do aparelho estatal. Mas a realidade não deveria ser essa e concordamos com Barbosa (2011, p. 20) que nos diz que: “A formação continuada é imprescindível para que o professor desenvolva autonomia para o aprendizado permanente, reflita criticamente sobre sua prática pedagógica, transformando-o em legítimo gestor do seu processo de aprendizagem”. E esse processo deve se estender além de adequação social dos estudantes, assim concordamos com Nishiiye (2012, p. 41), ao dizer que

[...] a formação continuada não pode ser planejada somente a fim de preencher lacunas do conhecimento que o professor necessita, ou treiná-lo para aplicar um programa novo de ensino, ou seja, um método “inovador”, contudo, ambas as formas apenas reduzem às estratégias, aos meios para ensinar, não proporcionam reflexão sobre os conceitos, nem são consideradas as próprias ações do professor.

Refletir sobre a formação continuada é pensar em sua real finalidade e como a mesma pode transformar a escola, levando-a a cumprir a sua real função que é promover a transformação social, garantindo a formação humana integral dos sujeitos. Assim, estamos de acordo com Xavier (2011, p. 13) que diz que a mesma se constitui

[...] como um campo capaz de contribuir para a reflexão e o aperfeiçoamento do trabalho realizado na escola, ao mesmo tempo que se coloca como um importante momento para discutir as questões que envolvem a cultura da escola e seus diferentes atores, diretamente ligadas ao tipo de sociedade que se pretende desenvolver.

A formação, portanto, deveria ser apresentada com espaço para o profissional refletir a educação como um todo, a sua condução e indagar, constantemente, o papel requerido diante das proposições governamentais, sendo vista como investimento necessário para o desenvolvimento dos profissionais da educação, sendo a formação “[...] um processo de valorização identitária e profissional [...]” (BARBOSA, 2011, p. 26).

Não podemos deixar de observar que o investimento na formação e na valorização do professor, na sociedade capitalista, é visto como dispêndio e a realidade educacional que vivemos não busca responder às necessidades sociais que visam transformar a sociedade e preparar o estudante em cidadão crítico que possua suporte para discussões e engajamento para propor mudanças reais na sociedade que está inserido, pois,

As propostas neoliberais para a educação têm como pressuposto básico a preparação para o trabalho, ou seja, formar os homens para o exercício de suas funções e desse modo atender aos interesses do capital. Por extensão, depositam na educação a responsabilidade pela solução dos problemas sociais. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004, p. 61).

Sendo assim, a escola tem tornado-se objeto de promoção dos preceitos capitalistas e não está se configurando em objeto de promoção de liberdade e igualdade social. Para manter o objetivo principal, que é responder ao capital, apresenta-se como forte e importante elemento; a formação continuada, que deveria levar o profissional da educação a refletir seu ambiente e seu trabalho como formador, constitui-se em forma de perpetuação capitalista por meio do aparelho estatal. Pois de acordo com Schlesener (2009, p. 29), “A política determina os processos de educação por meio de políticas públicas que visam adaptar ou a conformar o indivíduo às novas situações sociais e exigências do modo de produção”.

A educação tem sido posta como instrumento de grande importância no projeto capitalista mundial, temos como exemplo bastante elucidativo, as pesquisas desenvolvidas pela Unesco (2004), as quais afirmam que, nos últimos

anos, existe “[...] uma forte revalorização do papel e da importância dos docentes, nas estratégias de reforma educacional” (UNESCO, 2004, p. 11).

Os apontamentos realizados pelas agências multilaterais constituem-se em base para fundamentar as propostas que se apresentam na esfera pública para as reformas educacionais. Ao fazer a busca por respostas para as ações propostas pelo governo para a melhoria da educação nacional, observamos influências de agentes externos, apontando as “falhas” e direcionando as atividades a partir das suas pesquisas. É fato que as agências multilaterais apresentam-se como ente promotor de reflexões e como cooperador na prestação de apoio e embasamento das reformas consideradas necessárias à perpetuação da sociedade capitalista.

Desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990, a UNESCO vem concentrando sua atuação no sentido de cooperar com os governos e a sociedade civil, prestando-lhes auxílio, para que a educação possa contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. (UNESCO, 2004, p. 12).

A Unesco (2004), por meio de estudos<sup>71</sup> realizados para analisar o perfil dos professores brasileiros, traz apontamentos que “colaborariam” para a reflexão e proposição de estratégias, mas percebemos que são os mesmos como base dos projetos, na área de formação inicial e continuada, apresentados no PDE do governo do Presidente Lula em 2007. O papel protagonista do profissional da educação e a necessidade de construção de “pactos” são expostos da seguinte forma nas pesquisas da Unesco,

[...] é particularmente importante **reconhecer o papel vital dos professores, sem os quais será impossível buscar novos sentidos para a escola e construir pactos** e alianças originais, em que esteja presente a dimensão cidadã, o compromisso com a cultura de paz, com a solidariedade, com o respeito às diversidades e com a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (UNESCO, 2004, p. 13, grifo nosso).

---

<sup>71</sup>O estudo mencionado é o apresentado no livro “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...” é uma edição elaborada com o objetivo de “[...] apoiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas que possam subsidiar a construção de políticas públicas na área da educação [...]” (UNESCO, 2004, p. 13).

O reconhecimento do papel do professor não é visto em seu sentido amplo e total, com a observação e a promoção de uma formação adequada e da valorização profissional condizente com a função, mas sim a necessidade da observação do papel do professor para que o mesmo seja, no espaço escolar, o promotor das mudanças que pensa e espera para responder às necessidades capitalistas, sendo peça de engrenagem para a formatação e adaptação do estudante à realidade social que lhe é apresentada, pois sabemos que “[...] as novas políticas públicas para educação não vêm acompanhadas do devido investimento do Estado, gerando contradições entre o discurso dos políticos e a prática.” (SCHLESENER, 2009, p. 168). Assim, refletir a formação continuada e o papel do docente é ter em mente que

A formação de docentes possui uma trajetória histórica marcada por fatores políticos, econômicos e sociais, que de certa forma, orienta os conhecimentos abordados, com os fins destinados a eles de acordo com o modelo sociocultural em cada tempo histórico. (NISHIIYE, 2012, p. 22).

Verifica-se, portanto, grandes possibilidades com a formação continuada que vão para além de uma instrumentação para o trabalho pedagógico, possibilitando, inclusive, discutir a profissão e atuação docente. Compreender o conteúdo dessa proposta é o que faremos na seção a seguir.

### 3.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PNEM

Conforme dados coletados no Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014 (BRASIL, 2014d), a formação continuada PNEM apresenta a nomenclatura oficial: Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio, mas durante seu desenvolvimento foi chamada por seus participantes simplesmente como PACTO, e dentro da pesquisa denominada formação continuada PNEM. Com ênfase na área de Educação e subárea Currículo, considerada formação em nível de aperfeiçoamento ou extensão com tempo de 10 meses de duração e carga horária total de 200 horas para os cursistas de forma presencial. Sendo,

A Formação Continuada de Professores e Coordenadores do Ensino Médio é uma das ações do Pacto - mobilização Nacional construída no processo de articulação entre o MEC, as Seduc e as IES com a finalidade desenvolver ações de capacitação que contemplem as escolas como espaço privilegiado de discussão das práticas pedagógicas do Ensino Médio. (BRASIL, 2014d, p. 20).

O público alvo da formação foram os professores do Ensino Médio, responsáveis pela regência de classe, e os coordenadores pedagógicos que atuaram no ano de 2014, tanto no Ensino Médio regular, como no Ensino Médio Integrado e Normal/Magistério, em qualquer das modalidades da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos, Especial, do Campo, Escolar Indígena, Escolar Quilombola e de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade.

Os grupos de estudos foram organizados dentro da escola que o profissional atuava com número máximo de 35 cursistas e mínimo de 5, sendo que algumas escolas tiveram mais de um grupo de estudos atuante e as que não obtiveram número mínimo de cursistas, puderam remanejar os profissionais para estudo em outra escola. Nesse mesmo documento orientador (BRASIL, 2014d, p. 5), a formação continuada PNEM é descrita como curso que

[...] privilegia a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos. Considera a escola como lócus de formação continuada e (re) construção coletiva do projeto político-pedagógico em suas articulações com as concepções de juventude e direito à qualidade social da educação.

A formação que buscou refletir o sujeito do Ensino Médio foi focada no profissional e no desenvolvimento do trabalho docente, apresentando o professor compreendido nessa proposta como “[...] um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade” (BRASIL, 2014d, p. 5). Sabe-se, portanto, que o profissional, por si só, ou por sua boa vontade, não consegue produzir transformação social, é preciso investimento e políticas públicas educacionais pensadas no âmbito do Estado, não somente em programas de governo, que se apresentam tão somente como ações paliativas e remediáveis para que a formação humana integral seja alcançada.

As atividades organizadas para serem desenvolvidas pelos cursistas, durante a formação, conforme nos explica o Documento Orientador (BRASIL, 2014d), foram sistematizadas em dois momentos distintos. O primeiro momento foi composto de atividades individuais, no qual o próprio cursista organizou seu tempo para a realização da leitura dos textos propostos nos cadernos de formação e tinha como atividade, para ser desenvolvida, a apresentação de registros das reflexões realizadas, durante suas leituras, nas discussões com o grupo na escola e a realização de pelo menos uma das atividades propostas no material de estudo no contexto de sala de aula. No segundo momento, composto de atividades coletivas, deveria ser realizado o estudo das DCNEM, dos textos sobre áreas de conhecimento e seus componentes curriculares. O Documento Orientador (BRASIL, 2014d) aponta-nos que, para a realização das atividades, deveriam respeitar o tempo destinado para o seu desenvolvimento.

As temáticas serão trabalhadas, de forma individual, por meio de leituras e exercícios práticos dirigidos com duração de 3 horas e, de forma coletiva, em encontros semanais também com duração de 3 horas, utilizando-se a hora-atividade. (BRASIL, 2014d, p. 8).

O gestor escolar, conforme análise desenvolvida sobre o documento, também foi chamado a assegurar formação dentro da escola, utilizando-se o tempo destinado à hora-atividade do cursista.

Caberá ao gestor escolar assegurar as condições de organização da hora-atividade concentrada para viabilizar a realização dos encontros presenciais com o coletivo da escola. As atividades individuais são de responsabilidade de cada cursista e serão monitoradas pelo orientador de estudos. As atividades coletivas serão realizadas semanalmente, na escola, seguindo-se as orientações do programa de formação. (BRASIL, 2014d, p. 9).

Sendo assim, parte do momento da hora-atividade foi destinado aos estudos dos cadernos e das atividades individuais dos cursistas, estes ainda foram auxiliados por orientadores de curso, que foram designados para orientar as atividades e proceder à organização documental dos cursistas, suas atribuições já foram mencionadas nesta pesquisa no capítulo anterior, na discussão da Portaria nº 1.140/2013. Dentro das escolas, sua função também era de organizar “[...] a proposta de formação, de acordo com a organização do trabalho pedagógico da escola, seus



tempos e espaços institucionais, assim como as possibilidades de rearranjos da horatividade, de forma a privilegiar o trabalho coletivo” (BRASIL, 2014d, p. 5).

Os envolvidos com a formação continuada PNEM, tais como os formadores regionais e os orientadores de estudo, tiveram atividades de formação específica para poderem desenvolver o trabalho que lhes foi exigido conforme as atribuições do cargo, que podemos verificar no quadro de atividades formativas previstas, apresentado no Documento Orientador (BRASIL, 2014d, p. 7), disposto no anexo A desta pesquisa.

A formação continuada PNEM seguiu o modelo apontado por Gatti (2008) como “cascata”, no qual se tem os formadores das IES, responsáveis pela capacitação dos formadores regionais, incumbidos de capacitarem os orientadores de curso e estes colaboraram na formação dos cursistas, visto que não foram chamados de formadores e sim orientadores, pois somente apresentavam os apontamentos realizados nos seminários. Gatti comenta que esse tipo de formação,

[...] embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 202).

A proposição de uma formação continuada para os professores do Ensino Médio, diante de elementos da realidade já comentados nesta pesquisa como: dualismo, evasão, repetência e falta de direcionamento dessa etapa de estudos da sociedade brasileira, remete-nos a refletir como levar a educação a sair do ciclo vicioso de responder aos interesses do capital para buscar uma escola que atenda às necessidades de formação integral do estudante. O que não podemos perder de vista é que “[...] a escola burguesa professa ideais de desenvolvimento integral do homem que podem ser resumidos em educar para o consumo, para a cidadania nos moldes democráticos burgueses, que já conhecidos como extremamente autoritários e excludentes” (LOMBARDI, 2012, p. 120). É dessa forma que precisamos analisar a proposição de uma formação humana e integral dentro do sistema educacional que responde ao capital, ou seja, mantém a resposta para uma educação, como posta por Lombardi (2012), burguesa, autoritária e excludente.

A formação de professores, a partir do aparelho estatal, é vista também como forma de se atingir os objetivos capitalistas de manutenção hegemônica. No

Brasil, a formação começou a ganhar campo, desde a década de 1980, com o objetivo de preparar o professor para formar o novo cidadão que a sociedade que estava se compondo necessitava. Para atingir o objetivo capitalista, conforme verificamos em Scalcon (2005), a educação acaba por assumir o principal papel de moldar a sociedade, delegando-se à mesma a tarefa de formar cidadãos a partir de novas competências para o mundo do trabalho; a formação do professor acaba, portanto, por buscar desenvolver o perfil de cidadão qualificado e moldado para dispor a venda de sua força de trabalho.

Além das questões apontadas acima, observamos que Gatti (2008) indica outros elementos e esclarece que a formação continuada que vem sendo desenvolvida, desde os anos 1980, não gerou o esperado tanto em atualização dos profissionais de educação quanto de complementação de conhecimentos e as razões para a não obtenção dos resultados aguardados devem-se

[...] à dificuldade da formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados, e a dificuldade de fornecer, pelos motivos citados, ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas. (GATTI, 2008, p. 201-202).

Complementando a opinião de Gatti, para Schlesener (2009), o professor necessita de formação permanente e esta precisa ser planejada não atendendo uma necessidade urgente apresentada à educação, mas sim fazendo parte de um projeto educativo claro e preciso para todos; ainda a autora aponta que a formação continuada

[...] precisa articular-se com um projeto educativo bem definido, que supere a fragmentação das disciplinas e possibilite ao professor um entendimento claro da sua tarefa no contexto das relações sociais e políticas. Existem duas abordagens diversas da formação continuada que possuem finalidades determinadas: a) uma formação para responder necessidades urgentes colocadas por diretrizes curriculares e dar aprofundamento e disciplinas específicas; b) uma

formação permanente para adquirir um conhecimento multidisciplinar integral a fim de produzir formação humana e realização da liberdade tanto do professor quanto do aluno. (SCHLESENER, 2009, p. 170).

Apesar de não abranger uma grande maioria de professores, como comentado por Gatti (2008), ou de não se constituir permanente, como pode ser entendido a partir de Schlesener (2009), e de desenvolver-se no bojo das contradições da sociedade capitalista, cumpre-nos ressaltar que a formação continuada também traz outras perspectivas de discussão necessárias ao aprimoramento da carreira docente. Nesse sentido, pensamos a formação proposta no PNEM, discutida nesta pesquisa, e que, de acordo com o Caderno Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio (RAMOS et al., 2014), da segunda etapa, traz, em seu bojo, a concepção de formação continuada pensada como

[...] política de aperfeiçoamento do exercício profissional que pode contribuir para desencadear mudanças nos cursos de licenciatura, como também inspirar novas lutas a respeito de questões relacionadas a carreira, salário, jornada de trabalho, número médio de estudantes por turma, infraestrutura e recursos pedagógicos (salas de aula, bibliotecas, laboratórios, recursos audiovisuais etc.) na perspectiva da gestão democrática da escola. (RAMOS et al., 2014, p. 16).

Após observarmos os aspectos legais do PNEM, por meio de análise da Portaria nº 1.140/2013, temos que lembrar que o mesmo é uma formação continuada estruturada dentro do leque de programas do PDE, o qual se pauta em uma política de governo e não de Estado, conforme podemos observar em Oliveira (2009, p. 206),

O PDE, apesar de ser apresentado como portador de uma concepção de educação formal pública que é responsabilidade do Estado, constitui-se da reunião de dezenas de programas independentes desenvolvidos no âmbito do MEC. [...] ao mesmo tempo em que expressam a mesma orientação das políticas descentralizadas, focadas em público alvo específico e implementadas em nível local, tentam resgatar o protagonismo do Estado, mais especificamente do Ministério da Educação.

Verificamos, no excerto acima, que o PDE é apresentado como ação estratégica, nele é inserido o redesenho curricular, com o objetivo de sanar o problema de qualidade do Ensino Médio. Não podemos deixar de pontuar que a qualidade do ensino perpassa por vários elementos, assim, um programa de formação continuada,

por si só, não conseguiria atingir toda uma gama de fatores necessários para suprir e garantir qualidade de ensino a esta etapa de educação.

Para tanto, faz-se necessário que a qualidade corresponda ao artigo 206, inciso VII, da CF brasileira, de forma a dar subsídios à formação humana integral, que estruture a escola para garantir a qualidade da educação; é preciso infraestrutura, adequação, formação inicial dos profissionais de qualidade, jornada de trabalho que permita formação contínua, valorização profissional, gestão adequada, currículo condizente com a necessidade de aprendizagem e que responda à função real da escola. Estes são, em nosso entendimento, alguns fatores necessários para se garantir a qualidade da educação. A formação PNEM é colocada como tendo o objetivo de

Formar em nível de aperfeiçoamento ou extensão todos os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio com vistas à valorização da formação do professor e dos profissionais da Educação a partir do diálogo entre conhecimentos teóricos e experiências docentes e de gestão pedagógica. (BRASIL, 2014d, p. 5).

Deve-se ter em mente que a valorização da formação do profissional da educação, além do aspecto mencionado, precisa ser pensada sob outros aspectos, conforme, constantemente, alertamos nesta pesquisa: melhoria da formação inicial do profissional, constante formação continuada, investimento em infraestrutura do local de trabalho, remuneração digna, entre outros. Aspectos que não são nem mencionados nas discussões propostas.

É necessário refletirmos os reais objetivos da formação continuada, aplicados pela necessidade apontada pelas Secretarias de Educação e os necessários para que a escola seja transformada e busque a mudança social almejada. Temos ciência que

[...] faz-se necessário que o professor seja bem formado e esteja em constante formação. Essa formação inicial e continuada deve ser compreendida não como custo/despesa, como normalmente é tida por todas as partes envolvidas no processo, mas deve ser entendida como um investimento pessoal, profissional, institucional, público, político, social e econômico. (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2004, p. 73).

Entendemos que, nesse contexto, qualquer proposição apresentada,

dentro da perspectiva capitalista da educação, terá como finalidade a adaptação do sujeito, portanto, é necessário observar os documentos que consolidam as políticas apresentadas e como a proposição efetiva-se com a finalidade de responder ao capital. A formação PNEM, por exemplo, é considerada elemento de valorização profissional e junto com o ProEMI e outros programas é apresentada como “um conjunto de políticas” que visa superar desafios no Ensino Médio.

O curso de formação continuada PNEM foi desenvolvido em duas etapas de estudos: a primeira etapa constituída de estudos relacionados ao Ensino Médio; e, a segunda relacionada às áreas de conhecimento. O MEC, no sítio eletrônico (BRASIL, 2013d), aponta-nos que

O desenho da formação continuada no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação - MEC, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. Neste sentido, expressa o amadurecimento do país com vistas ao compromisso com uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito de todos. Assim, ele é constituído principalmente pela articulação de ações existentes do MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação estaduais, e de novas proposições de ações que passam a constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro.

Vemos a discussão realizada como aspecto positivo para a elaboração de formação continuada, sendo de vital importância para as ações propostas para a educação brasileira serem refletidas por agentes que vivenciam e estudam a escola. As temáticas desenvolvidas, no âmbito da formação PNEM, são vistas como uma construção conjunta, que buscou atender às necessidades reais de discussão dentro do espaço escolar, fazendo parte de um conjunto de ações que

[...] têm por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo. (BRASIL, 2013d).

A proposta de junção de formação continuada com a discussão da

DCNEM é importante no sentido de que assim o profissional de educação passa a questionar e avaliar o trabalho pedagógico e a sua atividade, buscando refletir a escola, seus sujeitos e suas ações diante da realidade escolar. Tem-se a instituição de uma formação continuada, como nunca tivera acontecido em âmbito nacional, preparada a partir das discussões com órgãos importantes relacionados à educação e que foi estruturada por professores das redes estaduais e distrital de ensino, doutores, mestres e especialistas em Educação e nas áreas do conhecimento. Os materiais de estudo foram discutidos e desenvolvidos, com aval do MEC, por docentes da Universidade Federal do Paraná sob a coordenação da professora Doutora Monica Ribeiro da Silva. Para a produção dos cadernos de estudos, o MEC contou com um grupo bastante heterogêneo, mas que se mostrou competente para produzir o material, respondendo às expectativas do órgão.

A Universidade Federal do Paraná – UFPR, instituição coordenadora da pesquisa nacional sobre o Ensino Médio Inovador – ProEMI, é a responsável pelo processo de formação institucional constituída pelos Seminários Nacionais, como também é a responsável pela produção dos Cadernos de Formação destinados às duas etapas do curso de formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio. (BRASIL, 2014d, p. 20).

A formação continuada PNEM chama a todo o momento o protagonismo dos profissionais de educação, pois: “As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa” (GATTI, 2008, p. 202). O que precisamos ter cuidado, pois

Grande parte das propostas educativas parte do pressuposto de que o professor é o único responsável, tanto pela busca de sua capacitação como pelo resultado, e seja o próprio sujeito que prescreve os procedimentos para que atinja o êxito almejado. (NISHIYE, 2012, p. 41).

Sendo assim, o “peso” da mudança necessária na educação brasileira recai sobre os ombros dos profissionais de educação e o Estado, com esta atitude, o Estado busca diminuir as suas falhas e sua omissão em investimento e políticas sociais. O material da formação PNEM foi constituído de cadernos de estudos que foram produzidos por mais de um autor e um grupo de leitores críticos que apresentaram pareceres para que o trabalho gerasse reflexão no espaço escolar. A

formação continuada foi promovida com o objetivo de discussão do Ensino Médio por todos os cursistas, portanto, todos os profissionais discutiram todos os cadernos, buscando o diálogo entre as disciplinas e o conhecimento dos sujeitos do Ensino Médio. Percebemos que o objetivo primordial da formação continuada PNEM foi o de promover a discussão das DCNEM de forma conjunta com os profissionais dentro da escola.

A formação proposta pelo PNEM aos professores esteve atrelada ao objetivo de discutir, nas escolas, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer nº 05/2011 e Resolução nº 02/2012 do Conselho Nacional de Educação), bem como contribuir com processos que, com base no estudo e na reflexão coletiva, levem a alterações necessários nas práticas curriculares e sobretudo na sensibilização/ressignificação dos sujeitos presentes na escola de nível médio: das juventudes e suas percepções sobre o ambiente escolar. (COLONTONIO; SILVA, 2016, p. 2).

Ao observamos mais atentamente os cadernos de estudos, verificamos, a partir dos títulos e subtítulos, a relação com os princípios constituintes das diretrizes: o direito à educação, o Ensino Médio no Brasil, os sujeitos/estudantes do Ensino Médio, dimensões da formação humana, a pesquisa como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo, os desafios do Ensino Médio, a função do Ensino Médio, identidade e diversificação no Ensino Médio, Ensino Médio e profissionalização, a formação e condição docente, o currículo e a organização curricular, a gestão democrática, o trabalho pedagógico, a avaliação, as formas de oferta e organização do Ensino Médio.

Como assinalamos, anteriormente, a formação desenvolvida para o Ensino Médio sempre se apresentou de forma disciplinar<sup>72</sup>, os cursos de formação não se apresentavam para pensá-lo de modo geral, a reflexão em relação às áreas do conhecimento muda essa visão fragmentada e busca a formação humana integral. O fio condutor dos trabalhos de discussão, nas duas etapas de desenvolvimento da formação continuada PNEM, a partir dos cadernos de estudos, foi a formação humana integral, buscando-se construir, por meio das reflexões e discussões promovidas, caracterizar o Ensino Médio que se tem em mente para a promoção da formação

---

<sup>72</sup>O Ensino Médio brasileiro é constituído de 12 disciplinas curriculares, são elas: Matemática, Língua Portuguesa, Inglês, Química, Física, Biologia, Arte, Educação Física, Filosofia, Sociologia, Geografia e História.

integral e humana do estudante, sendo proposta a organização do mesmo por meio da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essa concepção tornou-se foco, desde

A concepção de formação humana integral ganhou espaços no contexto das políticas para o Ensino Médio, a partir do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). Pois, um grupo de intelectuais vinculados aos movimentos sociais da educação, em especial, vinculados à defesa da escola pública, ingressaram no MEC e retomaram, no contexto das políticas para o Ensino Médio, as discussões sobre formação humana integral sob a perspectiva da politécnica. (SANDRI, 2016, p. 34).

Apesar da proposta de formação integral e do novo formato de formação continuada para o Ensino Médio, temos que considerar que também permanece a formação voltada à manutenção do projeto societário capitalista, que, por meio de acordos entre empresa privada e o Estado<sup>73</sup>, busca manter preceitos capitalistas e transforma a sociedade por meio da educação.

Além desses aspectos levantados, também as parcerias público-privadas têm tornado-se interventoras nas políticas públicas, alterando o rumo que se propõe para a educação como transformadora do cidadão, voltando às ações em resposta para os interesses privados, que diante da realidade posta para o Ensino Médio, atualmente, temos que as ações promovidas pelas parceiras utilizam-se “[...] de estratégias teórico-metodológicas pautadas na ideologia da meritocracia e na teoria do capital humano para intensificar a sua direção política e cultural” (SANDRI, 2016, p. 44).

Apesar de tais características, no PNEM, no esforço para discutir sobre a formação humana integral na concepção humanística, o diálogo entre os autores dos cadernos e os cursistas, em formação, explicita a necessidade da discussão da formação humana integral que é amparada pelo anseio de formar o estudante do Ensino Médio em sua plenitude. Conforme trecho do Caderno O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral

---

<sup>73</sup>Conforme observamos em Sandri (2016, p. 37), “[...] no mesmo momento em que ocorre um avanço no sentido de ampliar e aprofundar essa concepção de formação humana no contexto das novas DCNEM e do ProEMI, o MEC e o Instituto Unibanco celebram um acordo em que o Projeto Jovem de Futuro passou a ser política pública, gerando o ProEMI/JF. Tal junção teve adesão entre 2011 e 2012, de cinco estados brasileiros, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Com a junção do PJJF ao ProEMI, a concepção de formação humana integral deste último disputa espaço com a concepção de formação por competências, sugerida pelo PJJF”.



(SIMÕES; SILVA, 2013, p. 31-32) que aponta a realidade pela qual perpassamos na

[...] sociedade em que vivemos, marcada por práticas sociais excludentes e por uma educação escolar tradicionalmente assentada na dominação e no controle sobre os indivíduos, pensar uma educação voltada para a emancipação passa, necessariamente, por tomar como objetivo uma formação voltada para a reflexão e para a crítica. Além disso, pautada na possibilidade de levar em consideração a capacidade de o indivíduo tornar-se autônomo intelectual e moralmente, isto é, de ser capaz de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade em que vive e impor autonomia às suas próprias ações e pensamentos.

Para desenvolver a educação com essa concepção de formação humana integral e o grande desafio de promovê-la é preciso ter clareza sobre seu significado, que segundo um trecho do caderno citado acima refere-se

[...] à compreensão dos indivíduos em sua inteireza, isto é, a tomar os educandos em suas múltiplas dimensões intelectual, afetiva, social, corpórea, com vistas a propiciar um itinerário formativo que potencialize o desenvolvimento humano em sua plenitude, que se realiza pelo desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 32).

Verificamos que a concepção de formação humana integral e suas dimensões são de vital importância para a efetivação de um currículo, pensando sobre essas bases, conforme é apontado nas DCNEM, pensar esse tipo de formação é pensar como restaurar uma etapa educacional que sempre teve o dualismo e a sua oferta como garantia dos propósitos capitalista para a nação. A discussão da formação humana integral promovida na formação PNEM é embasada na concepção da orientação dada pelas DCNEM.

Estas Diretrizes orientam-se no sentido do **oferecimento de uma formação humana integral**, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação **visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular**, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2013a, p. 183, grifo do autor).

Os cadernos de estudos apresentam os desafios encontrados na construção da etapa do Ensino Médio, relacionam a superação de muitos deles com

a formação humana integral. Conforme o Caderno Ensino Médio e Formação Humana Integral,

O projeto de formação humana integral propõe-se a superar a dualidade presente na organização do ensino médio, promovendo o encontro sistemático entre “cultura e trabalho”, fornecendo aos alunos uma educação integrada ou unitária capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social [...]. (MORAES et al., 2013, p. 23).

Entendemos que a proposta de formação humana precisa ser discutida, compreendida e refletida na observação do contexto social desigual que os estudantes da escola pública vivem

Na sociedade contemporânea, o agravamento das desigualdades sociais faz com que qualquer atitude que se tome, qualquer expressão cotidiana, tenha um conteúdo ideológico, isto é, apresente ao mundo o lado o qual nos colocamos na divisão social do trabalho. O professor, mais do que outro profissional, precisa ter clareza desse fato, porque forma as novas gerações. (SCHLESENER, 2009, p. 99).

O professor precisa se posicionar em relação à concepção de formação que possui, qual a sociedade que acredita que precisa ser formada e assim procurar compreender as contradições sociais e buscar a transformação. É necessário termos em mente, conforme nos diz Frigotto (1995, p. 33) a “[...] clara diferenciação da educação ou formação humana para as classes dirigentes e a classe trabalhadora”. A formação humana proposta para a classe trabalhadora não se apresenta a responder o mínimo necessário para a emancipação social, vivemos o que menciona Schlesener (2009, p. 168) “[...] um permanente dilema entre a precariedade real das condições materiais e intelectuais e o sonho de uma escola renovada que possibilite ao indivíduo desenvolver suas capacidades”.

A formação continuada do PNEM, mesmo em um discurso de formação diferenciada, foi apresentada num contexto de urgência de discussão, pois as DCNEM já tinham sido apresentadas, mas a sua implementação nas escolas médias ainda não tinha acontecido, as mesmas precisavam ser discutidas na escola de Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>74</sup> estava em construção

---

<sup>74</sup>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é tomada como documento que estrutura os conteúdos básicos que todas as escolas brasileiras precisam responder minimamente para promover a formação do estudante.

conjunta e, após a formação, foi apresentada sem a reflexão já realizada. Assim, o objetivo proposto foi totalmente desfigurado, pois o próprio MEC, na apresentação dos cadernos da segunda etapa da formação apontava que

A formação continuada propiciada pelo Pacto **auxiliará o debate sobre a Base Nacional Comum do Currículo que será objeto de estudo dos diversos setores da educação em todo o território nacional**, em articulação com a sociedade, na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes da Educação Básica, conforme meta estabelecida no Plano Nacional de Educação. (RAMOS et al., 2014, p. 4, grifo nosso).

Sabemos que, durante a realização da segunda etapa da formação continuada PNEM, a BNCC foi apresentada sem a discussão que se apresentava propiciada entre os diversos setores da educação, tendo assim o principal propósito da formação não realizado. O que percebemos é que somente a discussão e reflexão sobre as DCNEM foram promovidas e o trabalho docente questionado e reanalisado diante da realidade apresentada na escola de Ensino Médio. Houve uma aposta no trabalho do professor na ação curricular integrada entre as áreas do conhecimento consideradas fundamentais para auxiliar a formação humana integral, por isso a discussão, sobre as áreas do conhecimento e a integração para os autores, foi de vital importância dentro da formação do PNEM. Após termos visto as intencionalidades da formação continuada no PNEM, passamos na seção seguinte a apresentar o conteúdo dos cadernos.

### 3.3 CADERNOS DE ESTUDO DA FORMAÇÃO PNEM

A formação continuada PNEM foi desenvolvida com onze cadernos de estudos divididos em duas etapas, sendo que na primeira foram seis cadernos que discutiram a escola e seus sujeitos e na segunda foram cinco cadernos que discutiram o trabalho pedagógico e as áreas do conhecimento. Sobre a primeira etapa temos:

#### **Quadro 10** – Dados sobre a primeira etapa da formação continuada PNEM

<b>ETAPA I</b>	
<b>EIXO CONDUTOR:</b> “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”	
<b>OBJETIVO:</b> atender as discussões de formação comum.	
<b>CADERNOS</b>	
I - Ensino Médio e Formação Humana Integral	
II - O Jovem como Sujeito do Ensino Médio	
III - Currículo do Ensino Médio seus sujeitos e o desafio da formação humana integral	

IV - Áreas de Conhecimento e Integração Curricular
V - Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico
VI - Avaliação no Ensino Médio

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na consulta realizada em Brasil (2013d).

O Documento Orientador do PNEM (BRASIL, 2014d, p. 8) expressa que o material desenvolvido para a primeira etapa da formação continuada apresenta

[...] um conjunto de temas fundamentados nas DCNEM, para subsidiar a formação continuada do professor. O objetivo é possibilitar a compreensão das diretrizes curriculares nacionais, criando-se um espaço para a reflexão coletiva sobre a prática docente e a importância da participação de todos os atores do processo educativo na reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola – PPP. Essas discussões deverão orientar o (re) desenho do currículo do Ensino Médio.

Todos os cadernos de estudos da primeira etapa foram apresentados da mesma forma, contendo uma introdução sobre o assunto discutido, e o mesmo dividido em quatro seções e, ao final de cada seção, foi proposta uma atividade chamada “reflexão e ação”, a qual levava o profissional de educação a discutir a escola e suas singularidades; quando o tema não tinha “espaço para ser discutido”, eram feitas proposições de leituras num campo denominado “saiba mais” e para melhor explicar alguns elementos possuía o campo “em outras palavras”.

Os cadernos da primeira etapa promoveram discussões que tinham como propósito levar os cursistas a compreenderem que “[...] um currículo integrado no ensino médio, em suas diferentes modalidades e enquanto formação humana integral, é um direito de todo brasileiro, uma conquista histórica e uma construção tardia [...]” e a refletirem sobre “[...] os sentidos e as relações entre o conhecimento escolar e esses sujeitos do ensino médio, tendo em vista as dimensões da formação humana integral — a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia [...]” (TRINDADE et al., 2014, p. 6-7).

A segunda etapa, com o objetivo de dar continuidade às discussões pautadas sob o eixo condutor da formação PNEM, retomou a discussão do trabalho pedagógico e fez o debate das áreas do conhecimento, da interdisciplinaridade e da contextualização, sendo realizada por todos os participantes da formação indiferente da área que o profissional atuasse, pois o objetivo era a necessidade da articulação entre as diferentes áreas dentro do espaço escolar e a discussão das possibilidades da mesma.

**Quadro 11 – Dados sobre a segunda etapa da formação continuada PNEM**

<b>ETAPA II</b>
<b>EIXO CONDUTOR:</b> “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”
<b>OBJETIVO:</b> Discutir as áreas do conhecimento e suas relações
<b>CADERNOS</b>
I -Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio
II -Ciências Humanas
III - Ciências da Natureza
IV – Linguagens
V – Matemática

**Fonte:** Elaborado pela autora com base na consulta realizada Brasil (2013d).

A segunda etapa teve a mesma estrutura da produção dos cadernos da primeira etapa e somente o caderno relacionado à retomada da discussão sobre o trabalho pedagógico é que foi dividido em três seções ao invés de quatro como todos os outros cadernos. Em sua composição, os cadernos almejam propiciar a discussão e a busca pela

[...] implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo. (BRASIL, 2013d).

Para mudar essa realidade, buscar a integração entre as áreas, a formação PNEM, a partir das dimensões da formação humana integral, procurou promover o diálogo interdisciplinar e a efetivação da proposta de integração curricular.

O tema trabalho é discutido em vários momentos da primeira etapa de formação e percebemos que é eixo norteador e como dimensão da formação humana integral também é visto como princípio educativo e que deve ser pensado e refletido como elemento de transformação social, como observamos no Caderno de estudos Currículo do Ensino Médio seus sujeitos e o desafio da formação humana integral (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 38), “[...] se por um lado podemos considerar o trabalho como fundante da vida humana, essencial para o processo de humanização, por outro a sociedade capitalista o transforma em trabalho assalariado, alienado e produtor de ilusões”, com isso é importante a atuação da escola a partir da dimensão educativa e formativa do trabalho. As DCNEM (BRASIL, 2013a, p. 162) apontam que essa concepção é considerada “[...] base para a organização e desenvolvimento curricular, em seus objetivos, conteúdos e métodos [...]”, sendo compreendido o

trabalho nos sentidos ontológico e histórico. A discussão realizada, no caderno Ensino Médio e Formação Humana Integral<sup>75</sup> (MORAES et al., 2013, p. 37), aponta que o trabalho “[...] deve constituir-se em um movimento na busca da unidade entre teoria e prática, visando à superação da divisão capital/trabalho – uma utopia necessária”.

Na formação continuada PNEM é dito que esse princípio não é restrito à concepção utilitarista de trabalho, é na realidade uma ação educativa, relacionado à vivência e construção da própria formação e para essa compreensão é necessário compreender, por meio do currículo, os sentidos histórico e ontológico que assume o trabalho como princípio educativo. O documento menciona o assunto da seguinte maneira: “O trabalho é princípio educativo em seu sentido histórico na medida em que se consideram as diversas formas e significados que o trabalho vem assumindo nas sociedades humanas [...]” (MORAES et al., 2013, p. 38).

Assim, o trabalho precisa ser refletido diante da sua concepção ontológica e não de disfarce para o seu direcionamento ao mercado. Precisamos observar a aparência e a essência da proposta, pois, diante da realidade que o Ensino Médio vive, o discurso não responde ao real objetivo que está sendo determinado. A concepção de trabalho - ontológico, histórico e como princípio educativo - precisa ser clara e compreendida da discussão de forma uniforme, caso contrário, teremos como direcionamento da atividade escolar uma concepção capitalista que transforma o trabalho como objeto alienante, de resposta urgente ao mercado produtivo. De acordo com Frigotto (1995, p. 197), “[...] é como condição de criação do humano nas suas dimensões do mundo da necessidade e da liberdade que o trabalho é princípio educativo”. Concordamos ainda com Noma, Navarro e Chilante (2010, p. 70) que comentam como a concepção de trabalho precisa ser compreendida como

[...] prática social vital para a humanização do ser social cuja base é a natureza historicamente transformada por mediação do trabalho. Ao atuarem e transformarem a natureza pelo trabalho, ao produzirem as condições materiais para a satisfação de suas necessidades, os homens transformam a natureza e também a si próprios, forjando a estrutura constitutiva do ser social.

Assim, precisamos analisar de forma mais contundente o trabalho como princípio educativo que é completamente diferente de submeter a educação

---

<sup>75</sup>Caderno I Etapa I – PNEM.

para formação para o trabalho, como vemos no caderno Áreas de Conhecimento e Integração Curricular<sup>76</sup> (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 29-30), “[...] as pessoas, para serem socialmente produtivas, tornam-se capazes de se inserir nos processos de produção, desenvolvendo atividades específicas que permitam a elas serem reconhecidas como trabalhadoras”. Pois no campo educacional existe um reducionismo que transforma o discurso da necessidade de desenvolvimento econômico e que a escola é considerada essencial nesse processo. Saviani (1995, p. 17) ajuda-nos a esclarecer a concepção de trabalho que precisa ser assumida dentro do espaço escolar, ao diz que

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

Na discussão sobre o trabalho, é preciso tomarmos ciência da realidade capitalista que vivemos, pois é a “[...] relação capitalista que, transforma o trabalho criador da vida humana em alienador da vida do trabalhador” (FRIGOTTO, 1995, p. 32) e que a escola, por meio da ação estatal, acaba por promover os preceitos capitalistas, sendo assim, a compreensão do trabalho e de todas as relações que se apresentam no ambiente escolar necessitam de reflexão e discussão embasada para que não seja o trabalho docente posto à mercê dos princípios alienantes que têm sido apresentados nas políticas educacionais. No âmbito da formação continuada, os profissionais da educação, precisam estar atentos que a “escola reproduz relações de poder, mas pode também questioná-las” (SCHLESENER, 2009, p. 96), desta maneira, vemos ser de extrema importância o papel de questionador e sujeito reflexivo do profissional no espaço escolar. Sendo assim, entendemos que a formação, tanto inicial quanto continuada, é base fundamental para a transformação da escola e para a busca de uma escola de qualidade social.

### 3.3.1 Etapa I Caderno I – Ensino Médio e Formação Humana Integral

---

<sup>76</sup>Caderno IV – Etapa I – PNEM.

O primeiro caderno de estudos<sup>77</sup> inicia apresentando a construção do Ensino Médio brasileiro e os desafios por meio de indicadores sociais e o objetivo da formação continuada PNEM esclarecido no apontamento da necessidade da discussão e da implantação das DCNEM, sendo as mesmas consideradas o norte para a conquista do direito à Educação e à formação humana integral e elemento de resolução dos problemas que se apresentam para o Ensino Médio frente às políticas públicas.

O direito à educação, assim como se encontra nas DCNEM, é rememorado na formação PNEM e, para a sua garantia, o documento propõe a defesa pela constituição de um “Sistema Nacional de Educação” como resposta à necessidade de integração dos níveis e modalidades da educação brasileira e articulação entre políticas públicas educacionais e sociais (saúde, trabalho, economia, ciência e tecnologia, cultura, meio ambiente). Aponta a necessidade de garantia de uma base igualitária para todos, concebida na formação humana integral, respondendo às especificidades de cada modalidade, sendo garantidas no PPP e na organização curricular. Objetivando ampliar a discussão, encontra-se no caderno a denúncia sobre a realidade social a que os estudantes do Ensino Médio vivenciam

[...] além de diversificada, essa etapa educacional é desigual. Os poucos melhores posicionados na hierarquia socioeconômica estão na escola privada, cujo fim é aprovar seus alunos nos cursos mais bem reconhecidos das universidades públicas, reduzindo a formação humana à dimensão da continuidade de estudos (unilateralidade, ao invés de formação humana integral). (MORAES et al., 2013, p. 31).

No caderno Ensino Médio e Formação Humana Integral (MORAES et al., 2013), é mencionado que, nas DCNEM, os desafios, apontados como superáveis a partir da visão da escola como “estratégia de transformação” da sociedade, são “resolvidos”, a partir da garantia de uma formação inclusiva social que possibilite ao estudante dessa etapa da educação básica acesso à tecnologia, à cultura e ao trabalho. (BRASIL, 2013a). Como fator primordial nessa empreitada, observamos que é apresentado ao profissional que a sua atuação pode proporcionar aos estudantes essa formação humana integral, já que para os autores “[...] implica em competência técnica e compromisso ético, que se revelem em uma atuação profissional pautada

---

<sup>77</sup>Os autores do Caderno I Etapa I do PNEM foram: Carmen Sylvia Vidigal Moraes, Dante Henrique Moura, Dirce Djanira Pacheco e Zan, Jorge Alberto Rosa Ribeiro.



pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias à edificação de uma sociedade igualitária (MORAES et al., 2013, p. 34).

Observamos, portanto, a importância da formação inicial e continuada no processo de transformação da sociedade e do próprio profissional, constituindo-se em momento de aprimoramento e valorização profissional; na reflexão da escola e na construção de uma educação que possibilite formação humana integral como se enuncia nos documentos governamentais.

A discussão sobre o currículo integrado no Ensino Médio e em suas configurações tem por base de reflexão a “formação humana integral”, sendo esta considerada “[...] um direito do trabalhador brasileiro, uma necessidade premente e atual, uma conquista histórica e uma construção tardia na qual não devemos aceitar qualquer retrocesso” (MORAES et al., 2013, p. 25).

Nesse primeiro caderno, vê-se que as discussões são relacionadas às concepções de: educação, formação, estudante, desafios, direito à educação. Assim, acreditamos que ficam muitas perguntas e pouquíssimas respostas, ainda mais que muitas respostas não são possíveis de acontecerem por meio da ação docente. A evasão, o trabalho na realidade do estudante do Ensino Médio são exemplos de fatores que necessitam ser discutidos e que precisam de intervenção de políticas públicas para que ocorra uma verdadeira mudança desse cenário.

### 3.3.2 Etapa I Caderno II – O Jovem como Sujeito do Ensino Médio

Pensar a formação humana integral é necessário a partir do sujeito dessa formação, assim esse caderno de estudos<sup>78</sup> buscou discutir a necessidade de se conhecer o sujeito em formação, suas necessidades, seus anseios e sua visão de mundo, permeou todas as reflexões propostas, sendo o jovem/estudante, o protagonista do processo de aprendizagem da etapa final da educação básica. Procurou-se construir a identidade do estudante, a partir das percepções sociais e construídas para a juventude dentro de nossa sociedade. Por meio de um diálogo considerado “reflexivo”, buscou levar os cursistas a construir uma noção de juventude.

Os jovens que formam essa etapa educacional são pensados pela

---

<sup>78</sup>Os autores do Caderno II Etapa I do PNEM foram: Paulo Carrano, Juarez Dayrell, Licinia Maria Correa, Shirlei Rezende Sales, Maria Zenaide Alves, Igor Thiago Moreira Oliveira, Symaira Poliana Nonato.

educação, no âmbito do MEC, como sujeitos em formação que precisam de aprendizagem e conhecimento que os emancipem socialmente, os formem integralmente. No entanto, como o Estado tem apresentado-se como braço do capital nas ações públicas, seus encaminhamentos não respondem às necessidades de formação descritas no caderno, assim, temos a manutenção da divisão de classes na formação dos jovens da escola pública em trabalhadores, que, na atualidade, precisam ser preparados para o mercado e com esse impasse o Ensino Médio, atual, tem sido alvo de grandes discussões, programas e reformas que buscam responder aos interesses da classe dominante.

Em relação ao jovem, sujeito do Ensino Médio, buscou-se discutir a realidade que vive na atualidade, perceber suas características, o processo de “juvenilização”<sup>79</sup> que a sociedade tem passado, a interferência da mídia na construção de um ideário juvenil, a falta de políticas públicas para atender as necessidades culturais e sociais dos jovens das camadas populares, a falta de espaço para ouvir e permitir o protagonismo juvenil nas escolas e na sociedade em geral. O que se apresentou é que esses são todos aspectos que reduzem a observação do jovem, tirando-lhe a condição de transformação, já que diante da “realidade posta”, as propostas de mudanças do Ensino Médio são encaminhadas para eliminar os problemas e não para que aconteça uma transformação e a construção de uma nova visão da juventude que se apresente em formação integral e cidadã. Consideramos que o próprio jovem estudante deva buscar a transformação dessa realidade, ele pode pressionar por mudanças, haja visto que a ausência de atendimento com políticas públicas é uma ausência do Estado e essa ausência está relacionada ao desenvolvimento capitalista.

O caderno considera a categoria juventude não como uma etapa ou mesmo um momento a ser superado, e sim como um processo que se realiza dentro do contexto social no qual o jovem está inserido, sendo, assim, não se pode reduzi-la a uma passagem, mas tomando forma no exercício de inserção social. Por isso, não tomam as análises a partir da juventude, mas sim as juventudes.

Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural em que se inserem e, assim, elaboram

---

<sup>79</sup>Termo utilizado pelos próprios autores, considerado como “processo de rejuvenescer”.

determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 15-16).

Não podemos deixar de observar que os jovens, que estão na escola de Ensino Médio pública, são filhos de trabalhadores que necessitam do trabalho para sua sobrevivência, então a escola que está sendo ofertada a eles não pode somente oferecer uma escola de qualificação e preparação para o trabalho, mas que tenha objetivo de ir além, que proporcione o acesso ao conhecimento de forma que o jovem possa emancipar-se e constituir-se como cidadão. Quando a escola apresenta somente o trabalho como formação, está preparando um exército de trabalhadores em massa que manterá o sistema capitalista vigente e sendo moldados para que a transformação social desejada nunca aconteça.

O jovem, para os autores do caderno em análise, tem a necessidade de se conhecer e conhecer seu potencial para que possa tomar decisões e fazer escolhas conscientes no presente e no futuro; assim, a escola apresenta-se para a juventude como um espaço no qual se reflete um projeto de vida e para isso é preciso que haja estímulo dos profissionais da escola e que estes tenham entendimento dos mecanismos de inclusão e exclusão, além dos limites que se apresentam no contexto social. Os autores então afirmam que: “A escolha de um projeto de vida é fruto de um processo de aprendizagem, no qual o maior desafio é aprender a escolher” (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 32) e escolher é um ato aprendido. Também alertam que não se pode pensar somente em projetos futuros, mas pensar em projetos atuais e relacioná-los com o futuro pretendido e com o passado vivenciado, e para isso é necessário ouvir os estudantes.

O caderno, em foco, aponta como grande desafio a compreensão do jovem e sua percepção como sujeito completo e não somente como receptor e elemento que está na escola; para ilustrar a reflexão, usam o artifício da “capa de invisibilidade” como se o estudante usasse o uniforme como uma forma de se esconder ou ser escondido. Como reflexão máxima, alertam os docentes para que fiquem atentos quanto aos grupos de identidade que se apresentam no espaço escolar para entender o jovem que se apresenta num “[...] contexto de transformações sociais contemporâneas e da multiplicidade de caminhos existentes para a vivência do tempo de juventude” (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 21).

Em relação às culturas digitais e a juventude, o caderno aponta que com o acesso à internet, nossa sociedade tem emergido no mundo digital, em especial a parcela jovem, que em sua maioria encontra-se conectada e ligada aos celulares, e a relação com a sociedade tem sido vivenciada por meio das redes sociais. Argumentam que as mídias eletrônicas e tecnológicas devem ser empregadas como ferramentas para facilitação do diálogo e da proximidade com a juventude que se encontra no Ensino Médio brasileiro, considerando a cibercultura um elemento importante para o trabalho docente, pois visualizam a necessidade de se entender a tecnologia como elemento de transformação social e perceber as possibilidades da cibercultura como um potencial educativo, mesmo com suas fragilidades.

Fazer tal apontamento e ignorar a realidade das escolas brasileiras é não perceber desestrutura que a escola média encontra-se. Não há, para uma grande parcela das escolas, infraestrutura mínima para a manutenção de redes de internet e tecnologia para o trabalho do departamento administrativo, assim as escolas não possuem suporte para oferecer conhecimento por meio da cibercultura.

Observamos que é importante a preocupação com o sujeito do Ensino Médio, um olhar clínico para a sua realidade e a necessidade de se projetar uma formação que o leve a se perceber em sua inteireza, como cidadão, crítico e sujeito de transformação social.

O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, [...] (FRIGOTTO, 1995, p. 31).

Vemos que é preciso refletir sobre o estudante do Ensino Médio, como já fizemos nesta pesquisa, observá-lo como parte de um projeto societário, reflexo das necessidades do capital que no campo educacional tem sido visto como sujeito em formação para o mercado de trabalho.

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais e de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 1995, p. 26).

O convívio com a instabilidade e as dúvidas, em relação ao mercado de trabalho, geram problemas reais para a parcela jovem de nossa sociedade, pois o desemprego e o trabalho precário são sinônimos da inserção desse jovem na vida produtiva. Mas uma formação que possibilite somente preparar o jovem para o mercado de trabalho tira-lhe o acesso ao conhecimento ao qual tem direito e usurpa o direito máximo de emancipação social.

A observação do sujeito em formação no Ensino Médio é bastante rica, pois somente dessa percepção que se pode pensar a formação necessária e que objetive a transformação social desse sujeito. Não podemos perder de foco que esse jovem/estudante é marcado por uma sociedade dividida em classes e que a sua formação é promovida para responder aos preceitos capitalistas. Conhecer o jovem/estudante e sua realidade é importante para que se possa pensar em ações contra hegemônicas e buscar formas de promover uma educação que lhe prove de instrumentos de luta para a sua libertação social, por isso o conceito de educação dos professores, não pode e não deve ser o mesmo da concepção que é entendida pelo capital

O conceito de educação funda-se na noção ampliada de política e é entendido, na sociedade capitalista, como um processo pelo qual o indivíduo adapta-se às necessidades e exigências do modo de produção e é formado para desempenhar funções na hierarquia que separa dirigentes e dirigidos; já no âmbito da organização política dos trabalhadores e na formulação de um novo Estado, a educação teria que assegurar o desenvolvimento integral da personalidade individual a partir do processo de construção de novas relações de formação coletiva. (SCHLESENER, 2009, p. 77).

Apontamos, assim, a necessidade da defesa do Ensino Médio, como meio de busca para assegurar a aprendizagem e a transformação social necessária dos jovens estudantes para que os mesmos não se vejam como meio de adaptação social, mas sim como transformadores da sociedade posta.

No momento em que se produz esta pesquisa, o Ensino Médio está sofrendo uma reforma proposta por medida provisória, a qual muito, provavelmente, não proporcionará a formação humana integral conforme se almeja pelos educadores, em geral, e que possa realmente responder às DCNEM. Os professores encontram-se de mãos atadas frente às ações que estão sendo promovidas ao Ensino Médio brasileiro, pois foi apresentada, em meados de setembro, uma Medida Provisória (MP

746/2016)<sup>80</sup> que não respeita as discussões promovidas nos últimos dez anos no âmbito da escola pública, desmantela a estrutura que permite o pensamento crítico do estudante, leva-nos à manutenção da dicotomia do Ensino Médio brasileiro, altera deliberadamente a LDBEN nº 9.394/96, retirando garantias obtidas por meio de luta e discussões, desvaloriza os profissionais da educação e retira o aspecto democrático das mudanças essenciais necessárias para a sociedade. Esse é um processo que explicita a correlação de força na definição das políticas educacionais, sendo o Ensino Médio apenas uma das etapas que vem sendo vista como essencial para a formação de trabalhadores que possam servir ao sistema de acumulação.

### 3.3.3 Etapa I Caderno III - O Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e o Desafio da Formação Humana Integral

O terceiro caderno<sup>81</sup>, da primeira etapa da formação do PNEM na discussão promovida, buscou apresentar os pressupostos e fundamentos para um Ensino Médio de qualidade social, as dimensões da formação humana, a discussão sobre a ação curricular integrada para uma formação humana integral e a integração curricular a partir das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e cultura na prática escolar, assim, apresenta-se com o objetivo principal de acompanhar o cursista

[...] em uma reflexão sobre suas práticas, sobre as relações dessas práticas com o campo teórico do currículo e indagar, ainda, que implicações essas reflexões podem ter ao considerarmos as necessidades e o direito à educação que possuem os alunos jovens (e adultos) do ensino médio brasileiro. (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 5).

Aponta-se a necessidade de superação dos maiores desafios apresentados ao Ensino Médio brasileiro: o caráter enciclopédico, o dualismo, a fragmentação e a hierarquização do currículo. Convida os cursistas a refletirem um Ensino Médio que tenha como principal finalidade a formação humana integral, para isso atenta que o fazer pedagógico deva estar direcionado adequadamente ao sujeito que está em formação, ao jovem dentro das suas múltiplas realidades; portanto, o currículo deve estar em consonância com as “[...] transformações históricas e sociais

---

<sup>80</sup>Medida Provisória (MP) assinada pelo Presidente Michel Temer em 22 de setembro de 2016, que altera o Ensino Médio brasileiro. (BRASIL, 2016).

<sup>81</sup>Os autores do Caderno III Etapa I do PNEM foram: Carlos Artexes Simões e Monica Ribeiro da Silva.

as quais geram e sustentam essa diversidade de juventudes [...]” (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 8). O currículo é o ponto central da formação, por isso, nesse caderno, são apresentadas as necessidades que se devem observar na reestruturação curricular, já que é importante que um currículo

- Seja inclusivo e intercultural;
- Supere o ideário do dualismo entre formação geral e formação profissional;
- Proporcione um caminho formativo motivador, tanto pela integração entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia como pela prospecção de um futuro melhor;
- Articule a formação cultural e o trabalho produtivo;
- Aproxime as ciências naturais das ciências humanas. (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 43).

Não podemos nos esquecer que o Ensino Médio como retratamos, no capítulo anterior, na discussão de sua constituição, é palco contínuo de disputa e de indicações para a reforma curricular, logo, no caderno, percebemos que, com respaldo nas DCNEM, se assume que quando uma organização curricular atende as realidades vividas pelas juventudes, condiz com a “[...] ausência de hierarquias entre saberes, áreas e disciplinas [...]” (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 9) e como base para tal proposta apresentam as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura que, de acordo com as DCNEM, são dimensões que

[...] inserem o contexto escolar no diálogo permanente com os sujeitos e com suas necessidades em termos de formação, sobretudo pelo fato de que tais dimensões não se produzem independentemente da sociedade e dos indivíduos. Compreendidos dessa forma, trabalho, ciência, cultura e tecnologia se instituem como um eixo a partir do qual se pode atribuir sentido a cada componente curricular e a partir do qual se pode conferir significado a cada conceito, a cada teoria, a cada ideia. (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 9).

Destarte, para a atribuição de um novo sentido para a escola, os autores apontam que as DCNEM propõem o fazer pedagógico, por meio de uma organização curricular, as dimensões integram-se, como eixo comum, em todos os componentes curriculares, ativando as experiências ofertadas aos alunos e ressignificando a aprendizagem escolar, com uma avaliação real da escola e com a reflexão sobre o currículo que compõe a base de formação proposta.

Diante da diversidade de arranjos curriculares possíveis, independentemente da forma por projetos, complexo temático, disciplinas, áreas do conhecimento ou um híbrido dessas possibilidades, as perspectivas colocadas pelas novas DCNEM indicam a necessidade de que se realize uma profunda discussão na escola a partir dos fundamentos propostos para o ensino médio e que se discuta de qual modo tais pressupostos dialogam ou poderiam dialogar com o projeto pedagógico e com as práticas curriculares da escola. (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 10).

Para que a reflexão e a discussão sobre o currículo sejam realizadas e aprofundadas na escola, o caderno aponta que é necessária a urgência do conhecimento teórico “[...] dos fundamentos teórico-metodológicos propostos pelas Diretrizes do Ensino Médio; e que tais fundamentos trabalhem de forma integrada” (SIMÕES; SILVA, 2013, p.10-11).

O caderno cita que toda ação educativa é intencional, dessa maneira o profissional de educação, ao tomar decisões, tem como norte de suas ações, sua própria visão de mundo, de escola e de educação: “Em vista disso, é possível afirmar que não há neutralidade nesse processo e que todo o fazer pedagógico, do planejamento à avaliação, é um fazer político e é um processo eminentemente coletivo” (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 11). Somente assim, a partir da realidade que a escola tem que se torna possível uma reflexão conjunta para que haja a compreensão da função social da escola.

Para discutir o currículo, o caderno destaca o fazer pedagógico coletivo, ressaltando que o currículo deixa “[...] o caráter instrumental e meramente técnico, adquirindo a condição de conferir materialidade às ações politicamente definidas pelos sujeitos da escola” (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 12). Buscando tomar forma, respondendo ao planejamento que se pretende realizar, sendo o mesmo voltado a atingir os objetivos definidos em conjunto. Assim, o currículo é compreendido, dentro da proposta como “[...] a seleção dos conhecimentos e das práticas sociais, historicamente acumulados, considerados relevantes em um dado contexto histórico e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula” (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 12).

O caderno discorre sobre as teorias relacionadas ao currículo que foram desenvolvidas no século XX, lembrando-nos de que, no início desse século citado, o currículo era orientado por princípios tayloristas do trabalho sendo o mesmo direcionado ao estabelecimento de eficiência a partir de procedimentos técnicos



adequados, visando responder ao mercado, consideradas, assim, perspectivas tradicionais de educação, e, então, colocadas como alvo de críticas, sendo questionadas à redução do currículo aos aspectos técnicos e à busca de eficiência pedagógica, visando a formatação dos indivíduos à realidade social existente e ignorando a dimensão política do currículo.

O caderno alerta que é necessário ter ciência de que as “decisões sobre o currículo compreendem dimensões culturais amplas, como as relações econômicas, as relações de poder, as relações de gênero e etnia etc” (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 14). Sendo assim, o confronto entre a perspectiva tradicional e a perspectiva crítica do currículo deve levar o profissional de educação à reflexão de que “[...] o currículo comporta, ao mesmo tempo, não apenas a possibilidade de adaptação dos indivíduos à sociedade, mas também a resistência às formas de dominação – política, econômica, ideológica” (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 14). E para que o currículo se realizasse dentro de um projeto pedagógico que tenha como meta a emancipação humana, dizem-no que “Caberia à escola, pela mediação do currículo, possibilitar a tomada de consciência a respeito das relações de poder e de controle presentes nas instituições” (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 14-15).

Não se tem observado esse tipo de tramite, muito menos a reflexão necessária para que o currículo torne-se emancipador já que o objetivo de mudanças aligeiradas como as últimas propostas tem se constituído em respostas direcionadas aos objetivos capitalistas. Como vimos em Kuenzer (1997), em toda a sua história, o Ensino Médio desde seus primórdios se apresentou como nível de constante confronto, devida a sua falta de identidade na construção da educação brasileira, e, assim, as propostas de mudanças não visam buscar uma orientação que responda à necessidade urgente de transformação do sujeito em formação, mas a respostas rápidas para manutenção do processo capitalista vigente no país.

Por isso, as discussões, em relação ao currículo que se apresenta na escola de Ensino Médio pública, tornam-se tão importantes e os profissionais precisam ter ciência que o seu papel, diante das proposições governamentais e reflexões necessárias, é que possibilitará a construção de um currículo transformador, não somente permitir que sejam juntamente com o currículo e com o jovem estudante moldados para responder aos anseios que não são seus e sim das classes dominantes. É apresentada, nesse caderno, a necessidade de se pensar a formação humana na prática docente, pois uma prática sem uma concepção de educação clara

e coerente pode levar a resultados nada satisfatórios, e é posto, no caderno, que a centralidade no sujeito a que se destina a etapa educacional é muito importante, pois o reconhecimento deste é que nos leva a uma intencionalidade política e à construção de uma concepção nova de educação, como vimos em Kuenzer (1997).

O texto apresenta a necessidade de relação da DCNEM com a busca de organização curricular que dê novo significado aos saberes e às práticas educacionais e para que isso aconteça, os autores apontam que

[...] não existe nenhuma receita pronta para a prática pedagógica e de que não podemos adquirir uma concepção mais ampla a qual não seja construída pelo próprio educador. É na sua reflexão e reelaboração da concepção da educação e da formação humana que o educador pode atribuir significado para sua prática pedagógica. (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 18).

Buscou-se, nesse caderno, levantar observações sobre o sujeito que está dentro do Ensino Médio, suas particularidades e sua realidade. Reconhece-os como: jovens e adultos dos setores populares, jovens trabalhadores ou filhos de trabalhadores, com particularidades socioculturais e étnicas, que vivem a necessidade de sobrevivência e que buscam formas estratégicas econômicas para garantir o modo de vida e a escolarização. Diante dessa realidade, é colocada a importância de se pensar o currículo para o Ensino Médio, respondendo às necessidades e à realidade do sujeito que o compõe, sendo o mesmo o referencial das ações propostas. A partir das características desse sujeito e da realidade encontrada, o caderno apresenta a necessidade de se refletir o conceito de formação humana integral e a organização do currículo diante da perspectiva da integração entre as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia e propõe a reflexão sobre as mesmas.

Os autores partem do conceito de trabalho, apresentando o seu sentido ontológico e histórico e reconhecido como princípio educativo, aspectos estes já discutidos, anteriormente, pelos autores Kuenzer (2002) e Chaves (2012), os quais apontam que não é uma visão para formação para o trabalho e sim “[...] de uma perspectiva ampla de conhecimentos acerca do mundo do trabalho e do desenvolvimento de capacidades humanas gerais para transformação da realidade material” (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 23). Associam a concepção de trabalho à concepção de tecnologia e de ciência: “[...] conhecimentos produzidos, sistematizados e legitimados socialmente ao longo da história, como resultado de um processo

empreendido pela humanidade na busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais”. Portanto, o conhecimento é compreendido “[...] como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade” (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 23). Segue-se, assim, no texto do caderno, definindo e buscando levar à reflexão dos conceitos de ciência, tecnologia e de cultura.

A ciência, portanto, é a parte do conhecimento sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. [...] A tecnologia, compreendida como “extensão das capacidades humanas, mediante a apropriação de conhecimentos como força produtiva” [...] se configura como um empreendimento de grande complexidade, [...] a cultura, em vista de uma compreensão que se articula às concepções de trabalho, de ciência e de tecnologia acima descritas, é entendida como as diferentes formas de criação da sociedade, incluindo as práticas de produção da existência humana, seus valores, suas normas de conduta, suas obras. Portanto, a cultura é tanto a produção ética quanto estética de uma sociedade; é expressão de valores e hábitos; é comunicação e arte; é produção e fruição. (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 24-25).

É apontado pelo caderno a necessidade da centralidade do currículo, na discussão sobre o conhecimento escolar, e dizem que há pouco tempo não era considerado assim, já que tínhamos um discurso disseminado pela pedagogia das competências e pelo “aprender a aprender”, aspectos presentes nas DCNEM de 1998, que tiravam o foco do conhecimento científico e focavam nos saberes cotidianos. O conhecimento, dentro do texto, toma amplitude, já que é ele que deve dar base para a construção de um currículo que potencialize a formação humana integral, é refletindo em que conhecimento deve ser gerado, que conhecimento deve dar base para a aprendizagem, que conhecimento os estudantes do Ensino Médio necessitam para sua emancipação, que o currículo deveria ser estruturado dentro das escolas.

Entende que “[...] a produção e a elaboração do conhecimento ocorrem em momentos nos quais os homens interagem entre si no intuito de encontrar respostas aos mais diversificados desafios interpostos entre eles e a produção da sua existência, material e imaterial [...]”, assim, refletem sobre os conhecimentos escolares, sendo esse considerado “[...] elemento essencial do desenvolvimento cognitivo do estudante, bem como de sua formação ética, estética e política. (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 29). No diálogo proposto sobre o conhecimento, aponta a

possibilidade posta pelas DCNEM, a proposta da pesquisa como princípio pedagógico, essa considerada capaz de

[..] levar o estudante em direção a uma atitude de curiosidade e de crítica, por meio da qual ele é instigado a buscar respostas e a não se contentar com pacotes prontos. É capaz de atribuir sentido e significado ao conhecimento escolar, produzir uma relação mais dinâmica com esse conhecimento, resgatar sua dimensão explicativa e potencializadora. (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 30).

Percebemos, nesse caderno, uma grande formulação de perguntas, e, por meio dessas, procurou-se estabelecer um diálogo, no qual o cursista, refletindo sobre as respostas, fosse encaminhado a pensar a sua realidade na escola, o trabalho pedagógico e o trabalho docente. O caderno destaca a necessidade de uma “[...] intervenção consciente dos profissionais da educação, para que a proposta de mudança e redesenho curricular aconteça para transformar o Ensino Médio posto atualmente [...]”, logo deixam evidente a proposta que se pretendia desenvolver por meio da formação continuada PNEM

Assim, a proposta é que, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, as normas do sistema de ensino, as instituições possam ser capazes de organizar o currículo e desenvolver atividades relacionadas às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, visando a atender às necessidades e características sociais, culturais, econômicas e intelectuais dos estudantes. (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 37).

E destacaram, ainda, a dificuldade de construir uma proposta diferenciada com uma política específica para o Ensino Médio, pois

Uma política de ensino médio nesta perspectiva visa fomentar, estimular e gerar condições para que os sistemas e as instituições de ensino, com seus sujeitos, formulem seus projetos em coerência com as suas necessidades e para a consecução de finalidades universais postas para esta etapa de educação. (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 37-38).

Apontam que o reconhecimento do professor, como protagonista da proposta, representaria uma grande possibilidade de êxito do redesenho curricular e que, ainda, com uma observação da realidade escolar, seria possível ver que

[...] a escassa participação dos segmentos institucionais, principalmente dos docentes, é uma das causas que contribui para que muitos projetos pedagógicos não passem de documentos, os quais apenas atendem às exigências burocráticas dos sistemas de ensino e terminam sendo arquivados e esquecidos. (SIMÕES; SILVA, 2013, p.38-39).

Reiteramos, aqui, que, a participação do professor mediante a formação continuada é realmente importante, mas sem as condições mínimas de trabalho, de possibilidade estrutural e política, a mesma se torna inviável, ou, meramente, representativa; a realidade das políticas educacionais, atualmente, para dentro das escolas, em sua grande maioria, são articulações pensadas fora da escola e quando apresentadas, já estão formatadas e com objetivos bem claros para o projeto capitalista que estrutura as ações governamentais.

Assim, como vimos no início desta pesquisa, a forma como é pensada a formação continuada para o Ensino Médio é também disciplinar, portanto, nesse sentido, se apresenta a dificuldade de relacionamento entre os saberes diferenciados. Reconhece-se que cada disciplina possui um objeto próprio de estudo e para que aconteça a interdisciplinaridade é preciso aprofundamento de conceitos relacionados às disciplinas e às áreas de conhecimento e que as propostas devam então estar baseadas

[...] em metodologias mistas, as quais são desenvolvidas em, pelo menos, dois espaços e tempos: um voltado para as denominadas atividades integradoras e outro destinado ao aprofundamento conceitual no interior das disciplinas. É a partir daí que se apresenta uma possibilidade de organização curricular do ensino médio que potencialize uma ampliação de conhecimentos em sua totalidade e não por suas partes isoladas. (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 40).

Apresentam-nos, assim, a possibilidade de se pensar a organização do currículo para o Ensino Médio, considerando a realidade que se apresenta e com vistas à mudança “[...] organizada inicialmente por disciplinas e áreas do conhecimento (recorte do real para aprofundar conceitos) alternadas com atividades integradoras (imersão no real ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares)”. O caderno “O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral”, aponta dois pontos importantes a serem pensados para tomar tal caminho,

[...] a definição das disciplinas e áreas do conhecimento, com a respectiva seleção de conteúdos, e a definição das atividades integradoras, pois é necessário que ambas sejam efetivadas e articuladas entre si a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 41).

O mesmo não especifica no texto a definição nem o formato das atividades integradoras, apenas diz que

Com relação às atividades integradoras, não cabe especificar denominações, embora haja várias na literatura, cada uma com suas peculiaridades. Assume-se essa postura por compreendermos que tal definição é função de cada coletivo, a partir da realidade concreta vivenciada, o que inclui as especificidades e possibilidades do sistema de ensino e da unidade escolar, assim como as características sociais, econômicas, políticas, culturais e laborais da sociedade, do entorno escolar e dos sujeitos estudantes e professores. (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 41).

Vemos que se constitui em desafio, sobrepor o projeto de uma escola que busca, por meio de seu currículo, preparar a mão de obra de forma eficiente e corresponder às expectativas do mercado produtivo. O caderno posiciona-se como não ignorando o território de embate que o currículo é diante dos projetos antagônicos postos para o Ensino Médio e acredita, piamente, que esse território deve usufruir as

[...] possibilidades de ruptura com o isolamento disciplinar e com as dicotomias teoria/prática e educação geral/profissional para propor atividades integradoras, nas quais os conhecimentos de diferentes disciplinas, gerais ou técnicas, possam ser mobilizados de modo articulado em situações desafiadoras e instigantes, promovendo a autonomia e o protagonismo crescente dos estudantes. (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 42).

Os autores ainda colocam que sem essa ruptura, o sujeito do Ensino Médio

[...] só saberá executar corretamente procedimentos nos contextos/situações em que os saberes foram utilizados por seus professores, ou, ainda, permanecer nos limites da repetição mecânica e formalizada, sem desenvolver plenamente sua autonomia intelectual, moral, ética e estética (SIMÕES; SILVA, 2013, p.42).

Ou seja, inicia-se uma proposta para realizar realmente a formação

humana integral, ou mantém-se a formação para o trabalho, então nos valem de também perguntar. Qual o projeto de formação do sujeito do Ensino Médio é pensado no âmbito das políticas educacionais? A proposição de mudanças que visam somente à mudança da atuação de alguns professores, aqueles que participam do PNEM conseguirá atingir a formação ideal? Nós pensamos que não, pois diante da resposta à primeira pergunta, temos que a formação pensada no âmbito de políticas visa responder aos desejos capitalistas e não é possível atingir projetos tão antagônicos.

A valorização do processo coletivo, do diálogo e da discussão entre os pares, como posta pelo caderno, é necessária, mas não podemos deixar de observar que o espaço dentro da escola é, muitas vezes, levado por uma rotina que impossibilita estudos aprofundados. O trabalho pedagógico assume característica técnica. A possibilidade de outras formas de arranjo curricular, como colocado no caderno, é sim um grande problema no espaço escolar, a disciplinarização é cristalizada e percebe-se que uma mudança na perspectiva do currículo de forma disciplinar não é fácil de ser concebida dentro da realidade da estrutura organizacional da escola, assim, acreditamos que, para haver uma mudança como a proposta, seria necessário não somente o conhecimento dos docentes e profissionais da educação em relação às áreas do conhecimento, mas também uma reorganização da escola média como um todo e a reestruturação do currículo de formação inicial, pois o mesmo se apresenta de forma disciplinar e é reproduzido na escola. O fato de se pensar o currículo desenvolvendo-se por meio de áreas do conhecimento, a nosso ver, não reduz a importância da disciplina e suas particularidades.

A hierarquia das disciplinas é consolidada por meio dos testes em larga escala que valorizam somente algumas disciplinas, a interdisciplinaridade é um campo bastante difícil dentro do Ensino Médio, devido ao formato de horas aulas e pelo pouco espaço ofertado para a discussão entre áreas, pois a hora atividade ainda é um tempo curto para que se possa refletir melhor o trabalho pedagógico. Sendo assim, o processo de discussão interna sobre formatos alternativos e que propiciem uma aprendizagem real ao aluno, perpassa por discussões de “ganho e perda” entre as disciplinas e de uma formação inicial nunca complementada para o diálogo entre as disciplinas e as áreas de conhecimento.

Discutiremos, na próxima seção, a concepção de área do conhecimento apresentada na formação continuada PNEM e a possibilidade de integração curricular que se almeja.

### 3.3.4 Etapa I Caderno IV - Áreas de Conhecimento e Integração Curricular

Esse caderno<sup>82</sup> é direcionado à discussão da formação humana integral possibilitada por meio das dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia. Buscou-se discutir a proposta de integração curricular a partir de uma reflexão sobre as disciplinas e as possibilidades de integração entre as consideradas de mesma área.

De acordo com esse caderno, a escola é vista como problema quando analisada sob o aspecto que a mesma não tem preparado os estudantes para atuarem no mundo produtivo; esta tem sido a justificativa para as propostas de mudanças do Ensino Médio, mesmo que seja de forma velada. Realizado esse apontamento, sendo usado na verdade o argumento, diante das DCNEM, de que é preciso garantir o direito do aluno de se inserir no mundo formal dos conhecimentos. Os problemas considerados diante dessa realidade são “[...] a seleção e a forma de organização dos conteúdos por áreas de conhecimentos e por disciplinas e os processos de avaliação no ensino” (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 6).

A discussão proposta para esse caderno dá-se no campo da possibilidade de viabilização de se atingir as metas apontadas pelas DCNEM para a formação humana integral pretendida para os estudantes desse nível escolar que é mencionada no artigo 35 da LDBEN.

Apresentam a integração curricular como um caminho para a superação do modelo tradicional disciplinar e a conexão dos conhecimentos escolares com a realidade. A possibilidade de integração entre disciplinas proporcionaria um reagrupamento em torno de uma unidade, favorecendo a compreensão das unidades e do todo, assim, o trabalho com a área do conhecimento tornar-se-ia um grande avanço para a formação integral do estudante. Ainda apontam que seja esse o objetivo das DCNEM, na orientação da organização do currículo em áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

[...] enfocando o problema da relação entre particularidade e totalidade na perspectiva do ensino, as áreas de conhecimento devem ser compreendidas como conjunto de conhecimentos cuja afinidade entre si pode se expressar pela referência a um objeto comum não equivalente aos específicos de cada componente curricular, mas a

---

<sup>82</sup>Os autores do Caderno IV Etapa I do PNEM foram: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas e Alice Helena Campos Pierson.



partir do qual essas especificidades se produzem. Trata-se de uma unidade epistemológica e metodológica no âmbito da ciência que, sob o prisma da organização curricular, permite uma integração mútua de conceitos, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de análise. As áreas de conhecimento na organização curricular, portanto, devem expressar o potencial de aglutinação, integração e interlocução de campos de saber, ampliando o diálogo entre os componentes curriculares e seus respectivos professores, com consequências perceptíveis pelos educandos e transformadoras da cultura escolar rígida e fragmentada. (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 14-15).

Para o trabalho, por meio da integração, entre conteúdos, proporcionada pelas áreas de conhecimento, dois aspectos são apresentados como de suma importância: a interdisciplinaridade<sup>83</sup> e a contextualização<sup>84</sup>, também já presentes nas DCNEM de 1998.

A proposta da discussão das áreas do conhecimento, a nosso ver, é um pouco básica dentro dos cadernos, exigindo dos cursistas mais leituras e reflexões, pois a formação inicial do professor do Ensino Médio é realizada de forma disciplinar, a integração não é comum para o profissional, seria de extrema importância que fosse instaurada formação continuada que objetivasse essa discussão e a proposição de atividades que levassem o profissional a “encarar” essa possibilidade, haja vista que existe dentro das escolas de Ensino Médio a proposição de atividades em conjunto pelos profissionais de mesma área, aplicação de projetos em comum, entre diversas disciplinas, mas a construção diária de uma concepção integrada seria uma inovação dentro do Ensino Médio.

Para proporcionar o trabalho pretendido, as DCNEM apontam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia como eixo integrador entre os conhecimentos; dessa maneira, os autores procuram explicar cada uma das dimensões para que haja a compreensão por parte dos cursistas.

A partir da análise da possibilidade de um currículo integrado, as

---

<sup>83</sup>A interdisciplinaridade é vista como um princípio, tornando-se mais que um método, prerrogativa para a produção e organização do conhecimento, é na verdade uma necessidade, que tem por objetivo “[...] possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo, em seu potencial, para o ser humano. (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 16).

<sup>84</sup>A contextualização já é apontada como um recurso, que não pode tomar o viés da espontaneidade, tendo o papel de relacionar a parte e a totalidade, mostrando que “[...] qualquer conhecimento existe como resposta a necessidades sociais. Estas, por sua vez, são históricas e também produto de disputas econômicas, sociais e culturais” (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 16).

disciplinas são vistas como componentes curriculares que são responsáveis pela apreensão dos conceitos mais particulares de determinado conhecimento que com a relação com outro componente permitiriam a compreensão total do mesmo.

O trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, como já comentados nesta pesquisa, são vistos como caminhos de aproximação dos conhecimentos entre as diversas áreas. A vida social é, de acordo com o caderno, produtora da existência humana e essa produção dá-se por meio do trabalho que transforma a realidade e o próprio sujeito, assim, a formação necessita de estabelecer relação com o trabalho. O caderno ainda menciona que “ao transformar a realidade e a si mesmo pelo trabalho, o ser humano produz também conhecimento, tecnologia, cultura” (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 28), assumindo o trabalho em suas categorias ontológica e histórica. Portanto, deve-se proporcionar ao estudante condições para que ele possa instrumentalizar-se de conhecimento sistemático e erudito, formar-se integral como sujeito e cidadão. Para isso, o acesso ao conhecimento é de vital importância, o referido caderno traz-nos a informação que

Se a educação básica é o processo pelo qual as pessoas têm **acesso** aos conhecimentos e à cultura da sociedade em que vivem, por meio de uma formação específica, as pessoas se **apropriam** de conhecimentos relacionados mais imediatamente com o mundo da produção. (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 30, grifo nosso).

O caderno sugere discutir o conhecimento contemporâneo e científico, os processos produtivos, a organização curricular, a proposta da interdisciplinaridade como necessidade para o desenvolvimento e a articulação das áreas de conhecimento e a contextualização como estratégia de análise da realidade social. Objetivando suscitar o processo de ensino-aprendizagem contextualizado como promotor de estímulo, curiosidade e confiança do estudante, é apresentado pelos autores a pesquisa como princípio pedagógico, dada sua importância, “[...] contribui para a construção da autonomia intelectual do educando e para uma formação orientada pela busca de compreensão e soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores” (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 35).

Com o objetivo de discutir a reformulação do currículo, discute-se o projeto curricular e apontam que para uma mudança no currículo ou para a proposição

de um projeto curricular dentro da escola, torna-se necessário respeitar momentos distintos no processo. O caderno menciona que os momentos, chamados de “tempo”, são

[...] o da concepção, o da institucionalização e o da implementação, possuindo dimensões temporais importantes, a saber: o tempo político, que diz respeito à oportunidade política de um projeto; o tempo institucional, tempo em que a escola se encontra em sua história; tempo escolar, que diz respeito ao calendário da escola e ao período no qual o projeto é elaborado; tempo de amadurecimento das ideias, que, diferentemente dos projetos burocráticos, precisa ser discutido com a comunidade, o que demanda tempo cronológico. (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 38).

E que são necessários alguns elementos facilitadores: comunicação eficiente, adesão voluntária e consciente da comunidade, suporte institucional e financeiro, eficiente controle, acompanhamento e avaliação, ambiente favorável, competência e legitimidade de quem defende as ideias e referencial teórico que facilite a conceituação e a estruturação do projeto pretendido (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013).

Para atingir a integração curricular, a partir do que se apresenta hoje na escola de Ensino Médio, é sugerido (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013) que se considere os seguintes elementos:

- Trabalho sistematizado para seleção dos temas;
- Envolvimento dos alunos no processo de escolha dos temas levando em conta os interesses, a realidade e os projetos pessoais/sociais dos mesmos;
- Produção própria e coletiva de textos;
- Utilização intensa da biblioteca;
- Uso dos recursos pedagógicos disponíveis na escola;
- Exploração de recursos externos à escola;
- Investigação de problemas de ordem socioeconômica, dos pontos de vista histórico, geográfico, sociológico, filosófico e político;
- Realização de atividades práticas;
- Uso de acervos e patrimônios histórico-culturais da região.

Apresentando-se a necessidade de abertura da escola às possibilidades educativas e da mesma assumir-se como parte de um todo social. Para

isso é preciso, de acordo com o caderno, que se estabeleça um pacto sobre as situações de aprendizagem, que os tempos e os espaços curriculares sejam planejados de forma conjunta para o desenvolvimento de um currículo integrado.

Apresenta-se a importância da gestão democrática no espaço escolar, onde os profissionais e os estudantes possam atuar de forma a transformar o conhecimento em elemento de mudança social, como é visto no caderno que se apresenta a seguir.

### 3.3.5 Etapa I Caderno V - Organização e Gestão Democrática da Escola

O caderno de estudos<sup>85</sup> aqui analisado é apresentado com o objetivo de indagar sobre o trabalho pedagógico e refletir sobre suas possibilidades de melhoria com toda a comunidade escolar. Como primeiro aspecto apresentado no debate proporcionado pelo estudo, é apresentada a gestão democrática, a qual foi prescrita na CF 1988 e regulamentada na LDBEN nº 9.394/96, observada como um dos princípios fundamentais da educação, e definida como

A gestão democrática é processo de construção social que requer a participação de diretores, pais, professores, alunos, funcionários e entidades representativas da comunidade local como parte do aprendizado coletivo de princípios de convivência democrática, de tomada de decisões e de sua implementação. Processo esse que reconhece a escola como espaço de contradições, diferenças e encontros, o qual valoriza a cultura e a dinâmica social vividas na escola, buscando articulá-las com as relações sociais mais amplas. (FERRETTI; ARAÚJO; LIMA FILHO, 2013, p. 7).

Assim, a gestão é vista como processo de participação, sendo de grande importância para os avanços educacionais. O caderno destaca que o envolvimento coletivo no espaço escolar precisa ser mais dinâmico e promovido intensamente, pois por meio dessa atividade democrática que as soluções discutidas e pensadas poderão buscar resultados positivos para todos os membros da escola.

Os envolvidos no processo educativo, de acordo com o caderno, “[...] têm o direito constitucional de demandar esclarecimentos e informações sobre decisões que chegam à escola e são objeto de questionamento, bem como de propor

---

<sup>85</sup>Os autores do Caderno V Etapa I do PNEM foram: Celso João Ferretti, Ronaldo Lima Araújo e Domingos Leite Lima Filho.

sua discussão coletiva” (FERRETTI; ARAÚJO; LIMA FILHO, 2013, p. 9). Respeito, diálogo, divergência, deliberação, questionamento, coletividade são palavras vinculadas ao conceito de gestão democrática no espaço escolar.

O caderno de estudos aponta que a participação pode ainda ser vista de forma errada pelos pais, a participação destes se resumia ao comparecimento às reuniões, ao compromisso de alguns nas reuniões da Associação de Pais, Mestres e Funcionários - APMF (antiga Caixa Escolar) e na colaboração em promoção e organização de festas para angariar fundos para a escola. Entendemos que a participação ativa da comunidade escolar nas decisões da escola é de suma importância para a formação cidadã. Destacamos que é necessária a participação política do estudante na escola, pois é parte ou ao menos deveria ser de sua formação.

É visto que a promoção da gestão democrática depende de conhecimento sobre, do envolvimento e da disposição dos sujeitos da escola e também da disponibilidade de conversa sobre a realidade escolar, do estímulo à discussão dos problemas da escola por todas ações que são de vital importância para esse processo. Concordamos com os autores do caderno que aponta que

[...] a promoção da gestão democrática depende muito mais da disposição de todos que trabalham na escola para conversar sobre os problemas cotidianos vividos por ela. Tal disposição não resulta apenas de vontades pessoais nem, muito menos, de autorizações de órgãos superiores. Depende de um processo de construção, que é social. Portanto, depende da prática, implicando aprendizados da parte de todos os envolvidos, além de trabalho que não se resume à realização de reuniões. (FERRETTI; ARAÚJO; LIMA FILHO, 2013, p. 15-16).

Um dos problemas destacados no caderno em questão é que a promoção da gestão democrática, na escola, exige dedicação, principalmente, de tempo para poder realizar o processo que esse tipo de processo envolve, assim não se pode deixar de ter clareza que “[...] todo processo que necessita da participação coletiva leva a uma carga de trabalho a mais [...]” (FERRETTI; ARAÚJO; LIMA FILHO, 2013, p. 16). O trabalho docente e pedagógico precisa de maior espaço de tempo para ser realizado no ambiente escolar, as atividades cotidianas têm se resumido aos afazeres que não se constituem em momentos de reflexão e construção coletiva. O dia a dia escolar tem se constituído pela predominância de aspectos técnicos, com

pouco tempo sendo dedicado às reflexões político-pedagógicas, o que confere importância à formação continuada. A organização de planilhas, dados a serem preenchidos e atividades a serem realizadas em pouco tempo, avaliações em número exagerado, preparação para testes em larga escala, entre outras demandas que chegam apenas para serem executadas na escola, impedem o aprofundamento de estudos e a compreensão dos fundamentos das propostas. Para mudar essa realidade, somente a implementação do trabalho coletivo, a efetiva concretização do tempo de hora atividade que corresponda às atividades necessárias do profissional, uma organização do trabalho pedagógico com foco na aprendizagem e na promoção da gestão democrática que poderia assim tomar a prática de discussão e tomada de decisões de forma coletiva como norte do direcionamento para a construção da democracia dentro da escola.

No caderno de estudos, observamos que o PPP é apontado como um dos elementos mais importantes para o processo de efetivação da gestão democrática na escola, desde a sua elaboração, os sujeitos da escola são convidados a participar e em cada uma das suas fases. Outras instâncias de expressão da gestão democrática são apontadas: o conselho escolar<sup>86</sup> e o grêmio estudantil<sup>87</sup>.

Diante da existência da necessidade da gestão democrática na escola, a constituição de grêmio estudantil é vista como promotora do protagonismo juvenil, conforme podemos observar nesse caderno de estudo<sup>88</sup> e o conselho escolar como órgão de discussão da realidade da escola e da proposição de soluções coletivas. Mas o próprio caderno dispõe que, sem autonomia<sup>89</sup> para a sua prática, a escola não consegue possibilitar a gestão democrática.

A autonomia é construída, é resultado de uma construção social,

---

<sup>86</sup>O conselho é visto como espaço de discussão que assume a “[...] função pedagógica de promover a cultura do diálogo e da colegialidade” (FERRETTI; ARAÚJO; LIMA FILHO, 2013, p. 23).

<sup>87</sup>O grêmio estudantil considerado como elemento de contribuição para a “[...] concretização do projeto pedagógico da escola, assim como para o fortalecimento da consolidação da cultura democrática de diálogo e de participação ampla” (FERRETTI; ARAÚJO; LIMA FILHO, 2013, p. 26).

<sup>88</sup>Encontramos a referida citação: “O grêmio poderá desempenhar, por esse processo, papel central no desenvolvimento de um protagonismo juvenil de natureza crítica” (FERRETTI; ARAÚJO; LIMA FILHO, 2013, p. 25).

<sup>89</sup>A **autonomia** é entendida como a capacidade de alguém ou de uma instituição de decidir por si mesma os rumos a seguir, segundo seus princípios. Aplicado à escola, o conceito significa sua capacidade de autodirigir-se relativamente aos vários aspectos e dimensões que a constituem, o que inclui desde a concepção de educação que pretende tomar como orientação para educar seus alunos até decisões corriqueiras, relativas à compra e uso de materiais de limpeza, por exemplo, passando pela gestão financeira. (FERRETTI; ARAÚJO; LIMA FILHO, 2013, p. 30, grifo dos autores).

sendo uma conquista da sociedade, da escola e do cidadão. De acordo com o artigo nº 15 da LDBEN nº 9.394/96, a autonomia escolar é prevista nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica. Mas de acordo com o caderno e vivenciando a realidade escolar, essa “autonomia” precisa ser melhor observada, pois existe, no contexto escolar, a preocupação em não se permitir à redução da mesma à descentralização de tarefas ou até mesmo abandono financeiro por parte do Estado, esses fatores são prejudiciais à construção de uma sociedade democrática. A conquista de uma autonomia com base na gestão democrática é obtida somente com discussões e reflexões voltadas a pensar a escola para que se construa uma escola democrática e prepara seus cidadãos para o convívio social e coletivo.

As agências multilaterais, exemplo aqui a Unesco, destacam o protagonismo docente como aceitação de parceria entre o profissional de educação e a mantenedora. Observamos que a formação continuada PNEM direciona muitas de suas discussões dos cadernos, ao incentivo ao protagonismo docente por meio de boas práticas desenvolvidas no Ensino Médio. Mas devemos ter claro que para a gestão democrática, o protagonismo deve ser entre o professor e o público que frequenta a escola, na construção de uma relação política que defende a escola pública, que é uma relação que ultrapassa o âmbito profissional e apresenta a necessidade de políticas públicas que construam uma relação real e promotora de qualidade educacional e transformação social.

A qualidade da educação, no contexto capitalista, é vista relacionada aos índices de avaliação. Na análise do próximo caderno, veremos como a avaliação é observada no âmbito do MEC e a discussão sobre a mesma pensada para os docentes no espaço da formação continuada.

### 3.3.6 Etapa I Caderno VI - Avaliação no Ensino Médio

O caderno “Avaliação no ensino médio”<sup>90</sup> traz a avaliação como elemento de promoção de formação humana integral dentro do contexto da escola de Ensino Médio, aponta a necessidade de integração da avaliação ao PPP e articulação com as DCNEM. A avaliação, conforme proposta, apresenta três dimensões: avaliação de aprendizagem, avaliação institucional e avaliação externa.

---

<sup>90</sup>Os autores do Caderno VI Etapa I do PNEM foram: Ocimar Alavarse e Gabriel Gabrowski.

**Quadro 12 – Dimensões da avaliação**

<b>Avaliação da aprendizagem</b>	Conforme LDBEN 9393/96, “[...] pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação, e deve ser desenvolvida pela escola refletindo a proposta expressa em seu projeto político-pedagógico” Possui caráter educativo.
<b>Avaliação institucional</b>	“[...] é realizada a partir da proposta pedagógica da escola, assim como dos planos de trabalho e de ensino, que devem ser avaliados sistematicamente, de maneira que a instituição possa analisar seus avanços e localizar aspectos que merecem reorientação.”
<b>Avaliação externa</b>	[...] é responsabilidade do Estado, seja realizada pela União, seja pelos demais entes federados. Em âmbito nacional, no Ensino Médio, ela está contemplada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com resultados de Língua Portuguesa e de Matemática, com foco em leitura e resolução de problemas respectivamente, que, juntamente com as taxas de aprovação, são utilizados no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)”. Exemplos: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Saeb.

Fonte: (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013, p. 7).

A avaliação é utilizada no espaço escolar como objeto de mensuração da qualidade educacional. Definir qualidade é uma tarefa bastante árdua, tendo que essa concepção é originada a partir dos objetivos traçados para a educação. Para os profissionais de educação a qualidade é bem mais abrangente do que a concepção assumida pelos propositores de políticas educacionais que visam responder aos objetivos do governo e não do Estado, conforme o caderno indica, “[...] não existe uma qualidade absoluta, pois a qualidade depende dos interesses de quem participa da discussão” (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013, p. 9).

Assim, discutir a qualidade da educação apenas pela ótica da avaliação é assumir que os resultados correspondem somente ao trabalho do professor e do estudante, é minimizar a realidade que a educação pública possui. Observamos que os objetivos da avaliação, no contexto escolar, hoje, tem sido instrumento de exclusão e meritocracia. O caderno, em análise, apresenta uma concepção mais ampla de avaliação.

Em termos educacionais, a avaliação é uma prática social carregada de valores, extremamente complexa, tanto epistemológica, técnica, ética bem como politicamente. É condição que seja integrada à proposta político-pedagógica do nível/modalidade que se aplica, no caso, o ensino médio, e coerente com a concepção de formação que propomos aos nossos jovens na etapa da educação em discussão, alinhada com os objetivos de uma formação integral. (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013, p. 10).



A concepção de formação que se pretende deveria balizar as ações avaliativas da escola. A formação humana integral é muito mais abrangente do que a formação para o mercado de trabalho. Assim, é preciso discutir qual a qualidade que se busca nos documentos de políticas educacionais que direcionam as ações dentro da escola média. Vemos que o incentivo é para a qualidade do mercado, conforme observamos em Ciavatta e Ramos (2011), Kuenzer (2002), Carvalho (2008), Saviani (2009) e Gentili, Apple e Silva (1997).

Existe no caderno a observação de crítica em relação como as escolas têm se organizado para “tentarem” responder às necessidades apontadas por meio das avaliações institucionais e externas: emprego de provas padronizadas, uso das matrizes de referências (Prova Brasil, ENEM), atividades focadas em resolução de problemas e leitura e interpretação, proposição de simulados e abandono de avaliações internas como integrante da tarefa educativa do professor.

Assim, apontam que a concepção dada à avaliação deve, necessariamente, buscar transformar o estudante, levando-o ao sucesso e garantindo a aprendizagem que é seu direito

A necessidade de encarar a avaliação vinculando-a ao desafio da aprendizagem deriva do esforço de desvinculá-la dos mecanismos de aprovação ou reprovação e, mais importante, destaca outra finalidade da avaliação educacional, em que se concentra sua verdadeira dimensão política; pois, numa escola que se pretenda democrática e inclusiva, as práticas avaliativas deveriam se pautar por garantir que, no limite, todos aprendam tudo, ainda mais quando nos reportamos ao ensino fundamental e ao ensino médio, etapas obrigatórias por força da lei ou por pressões sociais. Essa obrigatoriedade é assim fixada, entre várias razões, para que a ninguém seja dado o direito de se excluir de conhecimentos considerados indispensáveis para o aproveitamento de outros direitos, e como condição para uma vida mais autônoma. (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013, p. 12-13).

A importância do currículo, das formas pedagógicas assumidas perante a construção do PPP de forma coletiva e pensada no sucesso do estudante, tem na avaliação, de acordo com os autores, “[...] ponto de apoio para atingir a sua plenitude” (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013, p. 15), ou seja, a efetivação da aprendizagem.

O trabalho docente é bastante árduo e a avaliação tem se tornado momento de desgaste no espaço escolar. O estudante tem o direito à aprendizagem e é por meio da avaliação que tem sido mensurada a obtenção desse direito. Mas não

podemos permitir uma análise dos resultados obtidos por meio de avaliações externas que aceitam somente o trabalho realizado nas escolas como “problema” que origina tais, o trabalho do professor, as ações propostas pelas escolas, a realidade do estudante que se apresenta dentro dessa escola não pode ser encoberta, na necessidade urgente da mudança estrutural e de financiamento que a escola pública necessita.

Muitos são os impasses dentro das escolas médias: excesso de alunos por sala, a quantidade de turmas que um professor precisa assumir, infraestrutura inadequada frente às tecnologias e possibilidades de ampliação da realidade social do estudante, o seu trabalho fica restrito, pois diante dessa situação, proporcionar uma aprendizagem adequada, refletir e poder realizar a avaliação da aprendizagem de forma cumulativa, de apoio ao estudante torna-se limitada; assim, qualquer política educacional que não reflita a realidade das escolas, que não promova a condição de trabalho, não terá resultados em aprendizagem e também em avaliações em larga escala.

Vemos que para dar conta da discussão da avaliação na perspectiva de formação humana integral proposta pela formação continuada PNEM há a necessidade de amplo estudo e discussão no espaço escolar, uma reflexão profunda e necessária para que aconteça a transformação buscada socialmente.

Na primeira etapa de formação dava para ver que o objetivo era “Compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e refletir coletivamente sobre a prática docente no Ensino Médio” (BRASIL, 2014d, p. 6). Para implantar as DCNEM é preciso que haja o engajamento dos profissionais de educação que estão no interior da escola, pois são os mesmos que viabilizam as possibilidades de mudanças e fazem a escola acontecer em sua inteireza. Discutir o currículo, suas formas de efetivação, os sujeitos envolvidos no desenvolvimento desse currículo e o espaço físico e organizacional em que o mesmo é aplicado é de suma importância para se pensar nas transformações e se conhecer o que é apontado como solução para o Ensino Médio.

De forma alguma, há crítica sobre a necessidade de se estudar, discutir e refletir a importância que se faz os estudos relacionados ao Ensino Médio e a possibilidade do profissional de educação ter como fazer esse estudo, pois somente com a reflexão possibilitada dentro do espaço escolar que se pode pensar e rever a escola entre os pares e buscar soluções a partir da base e da realidade que se

expressa na escola média. Com a defesa de uma base igualitária e que garanta a educação com formação humana e integral, a política pública que pesquisamos apresenta-se para que os encaminhamentos pensados, no âmbito do MEC, com a reestruturação da BNCC e com o convencimento dos profissionais, sejam postos como necessidade de implementação. Nessa primeira etapa, buscou-se garantir o conhecimento das informações necessárias para que ao pensar uma mudança na etapa educacional média brasileira, os profissionais estivessem “preparados” para a discussão.

Em meio a essas reflexões, vamos discutir, a seguir, os cadernos que foram propostos para a segunda etapa da formação continuada PNEM.

#### 3.4 CADERNOS DA SEGUNDA ETAPA DA FORMAÇÃO CONTINUADA PNEM

Ao fazermos o estudo dos cadernos referente à segunda etapa da formação continuada PNEM, observamos que elementos como: gestão democrática da escola, o redesenho curricular, as DCNEM, o documento PPP, áreas do conhecimento, as dimensões do trabalho, cultura, ciência e tecnologia e a necessidade de integração curricular, são reforçadas em relação à necessidade de discussão, pois são elementos, de acordo com o MEC, promotores da mudança sugerida e esperada para o Ensino Médio brasileiro, que confirmamos ao estudar o Documento Orientador do PNEM (BRASIL, 2014b, p. 6), quando o mesmo cita como objetivo dessa etapa: “Refletir sobre as áreas de conhecimento e as relações entre elas e seus componentes curriculares contextualizadas no Projeto Político Pedagógico da escola”.

Vimos então que a segunda etapa da formação continuada PNEM aconteceu sob os mesmos moldes da primeira etapa, buscando dar continuidade à reflexão e discutir as áreas de conhecimento em conjunto com todos os profissionais do Ensino Médio. As discussões sobre as áreas de conhecimento foram realizadas com todos os cursistas, independente da área que lecionava, com o objetivo de se discutir a escola média com um todo e para que o programa pudesse ser visto por completo por todos os envolvidos.

Nesta segunda etapa, dando continuidade ao eixo proposto, as temáticas que compõem os Cadernos de Formação do Pacto são: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e Áreas de

Conhecimento do Ensino Médio, em consonância com as proposições das DCNEM, considerando o diálogo com o que vem sendo praticado em nossas escolas, a diversidade de práticas e a garantia da educação para todos. (RAMOS et al., 2014, p. 4).

A proposta de integração curricular, a contextualização e a interdisciplinaridade são elementos de consonância no discurso apresentado, também a discussão das dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como eixo integrador é de suma importância de acordo com os cadernos.

Apresentaremos o primeiro caderno, mostrando suas especificidades para a reflexão proposta e, em seguida, faremos um trabalho de análise das áreas de conhecimento a partir dos elementos comuns da discussão.

### 3.4.1 Etapa II Caderno I - Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio

A discussão proposta pelo caderno<sup>91</sup> para início dessa segunda etapa de estudos perpassou em torno da reflexão sobre o trabalho pedagógico em sua concepção de trabalho coletivo e democrático. Assumindo as DCNEM como embasamento da discussão, buscou-se observar o trabalho pedagógico “[...] como estratégia de reflexão e consolidação das relações entre os fundamentos das temáticas, referentes ao Ensino Médio” (RAMOS et al., 2014, p. 7).

Permeou a discussão a distinção entre disciplina e componente curricular, pois para os autores essa diferenciação é importante para se conceber um trabalho conjunto em áreas de conhecimento. Considerados como termos não sinônimos, as disciplinas são consideradas como “[...] forma ou organização dos diferentes componentes curriculares” (RAMOS, et al., 2014, p. 7) e os componentes curriculares foram explicados como “[...] conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo” (BRASIL, 2011b apud RAMOS et al., 2014, p. 7).

Objetivando chamar o professor a uma ação ativa e reflexiva, com a palavra de ordem “participação”, o caderno conclamou o professor nas mais diversas atividades propostas dentro da gestão democrática da escola: concorrer a gestor escolar, elaborar a reescrita do PPP, escrever a Proposta Pedagógica Curricular (PPC), atuando assim, efetivamente, em sua ação docente. Discutiu-se, também, a

---

<sup>91</sup>Os autores do Caderno I Etapa II foram: Denise de Amorim Ramos, Erisevelton Silva Lima, Fátima Branco Godinho de Castro, Maria Madselva Ferreira Feiges, Marta Mariano Alves e Rogério Justino.

diversidade cultural, o conceito de família, o território educativo, a organização do Ensino Médio, a juventude e a importância da formação continuada para que o trabalho pedagógico seja condizente com a estruturação de uma escola que tenha como objetivo formar cidadãos emancipados e reflexivos. A proposta da formação PNEM evidenciou duas ações que se buscava realizar em seu contexto: a formação continuada de professores e a elaboração do redesenho curricular de acordo com as DCNEM (RAMOS et al., 2014).

O redesenho curricular foi proposto por meio de discussão das DCNEM, sendo impossibilitada dentro da formação qualquer outra sugestão. Assim, na reflexão propôs-se o diálogo entre os conhecimentos de cada área e entre as áreas, como também entre as disciplinas, buscando, na integração das partes, universalizar o conhecimento e propiciar na totalidade a reflexão crítica dos estudantes, que, de acordo com os autores, promoveria a superação do caráter instrumental do currículo. Apresentaram para melhor compreensão da proposta o esquema a seguir:

**Figura 1** – Esquema construído com base nas DCNEM para compreensão da organização curricular em Áreas do Conhecimento, Princípios e Dimensões da formação humana integral



**Fonte:** Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio<sup>92</sup>. (RAMOS et al., 2014, p. 22).

Entende-se, no caderno, que “[...] planejar é construir a realidade desejada [...]” (RAMOS et al., 2014, p. 23) e que para se propor a construção de uma escola melhor e diferente não se pode pensar em planejamento como é compreendido

<sup>92</sup>Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web\\_caderno\\_2\\_1.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/cadernos/web_caderno_2_1.pdf)> Acesso em 07 out. 2016.

na administração, como sendo operacional e sim como momento de esclarecimento dos objetivos e busca de direcionamento.

Planejamento foi o norte da discussão do caderno, pois o trabalho pedagógico escolar precisa ser refletido e planejado para responder às necessidades da escola. Para se planejar é preciso discussão, análise e intencionalidade, o conjunto envolvido no desenvolvimento de um trabalho sério e que seja efetivado no espaço escolar necessita de coesão na definição das atividades, dos programas e da organização da educação pretendida e necessária para que se garanta o direito à aprendizagem do estudante. Um ambiente democrático, com a proposta de desenvolver um diálogo respeitoso e com objetivo de atingir a aprendizagem real do estudante, é imprescindível para que se conquiste a formação humana integral que, no Ensino Médio, se espera atingir.

O caderno destaca que para se construir um trabalho pedagógico condizente com a formação desejada, necessita de alguns fundamentos: “[...] intencionalidade, participação coletiva, planejamento, respeito aos contratos sociais estabelecidos a partir do planejamento participativo” (RAMOS et al., 2014, p. 25). Apresentam o PPP como documento que oficializa as discussões e as reflexões sobre a trabalho pedagógico, sendo esse o que “[...] traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base no diagnóstico da realidade resultante da análise dos problemas e das possibilidades” (RAMOS et al., 2014, p. 26). E entendido como “amplo contrato social” que revela a identidade da escola. Além do PPP, são considerados elementos do trabalho pedagógico: PPC, PTD, regimento escolar e estatutos.

#### **Quadro 13 – Explicação dos elementos do trabalho pedagógico**

<b>Proposta Pedagógica Curricular (PPC)</b>	“A Proposta Pedagógica Curricular (PPC), de acordo com as bases legais (LDBEN e DCNEM), significa expressão da autonomia da escola em converter o redesenho curricular do Ensino Médio, articulado aos fundamentos do PPP, em construção coletiva de ações pedagógicas no contexto das Áreas de Conhecimento e de suas disciplinas como direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes”(RAMOS et al., 2014, p. 28-29).
<b>Plano de Trabalho Docente (PTD)</b>	“O PTD é o registro articulador dos fundamentos políticos-educacionais e conceituais expressos no PPP, e dos conteúdos escolares, metodologias de ensino e práticas avaliativas presentes na Proposta Pedagógica, com a finalidade de organizar a prática pedagógica que será realizada em sala de aula” (RAMOS et al., 2014, p. 30).

<b>Regimento escolar e Estatutos</b>	“O regimento é uma síntese da normativa escolar que apresenta como finalidade assegurar a execução dos objetivos pedagógicos e socioeducacionais no projeto da escola” (RAMOS et al., 2014, p. 30). O estatuto dos órgãos de representação da escola tem a função de organizar “[...] um conjunto de normas que têm a finalidade de orientar o funcionamento jurídico da Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho Escolar e Grêmios Estudantis <sup>93</sup> ” (RAMOS et al., 2014, p. 31).
--------------------------------------	---

Fonte: (RAMOS et al., 2014).

Diante da realidade do trabalho pedagógico, o caderno ressalta que é necessário compreender a natureza desse trabalho e os atores envolvidos nessa atividade. A princípio, esclarece a natureza do trabalho que é concebida como trabalho educativo, pois a realização do mesmo acontece de forma intencional e apresenta características próprias relacionadas à ação docente. O papel do professor está relacionado a toda e qualquer ação pedagógica e, portanto, é necessário se refletir quanto a sua atuação nos espaços que são propiciados a partir da gestão democrática.

Dentre as discussões promovidas por meio do caderno de estudos, a formação continuada, no ambiente escolar, foi bastante válida, pois a percepção do espaço de hora-atividade ainda não se constitui como espaço para reflexão sobre o trabalho pedagógico. Assim, como já apontamos, as atividades desenvolvidas na hora-atividade, muitas vezes, são as que precisam de respostas imediatas: apresentar relatório sobre alunos, responder questionários das Secretarias de Educação, preencher livro de chamadas, etc. Não que essas atividades não sejam importantes e não façam parte do trabalho docente, mas a sua realização não permite espaço para que os profissionais tenham momentos de reflexão da realidade da escola numa análise coletiva, num processo democrático de construção da escola que se espera e se deseja e constituída, verdadeiramente, como espaço de ação-reflexão.

O reconhecimento da hora-atividade como espaço para realização de atividades de estudo, pesquisa, planejamento e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, representa o resultado de uma conquista histórica emanada das lutas dos professores” (RAMOS et al., 2014, p. 38).

<sup>93</sup>Grêmios Estudantis, APMF e Conselho Escolar são “[...] são espaços de organização coletiva, compostas por representantes dos segmentos escolares, com a finalidade de efetivar o processo de gestão participativa em termos de reflexão crítica e tomada de decisão coletiva, a respeito de questões que influenciam o processo de ensino-aprendizagem, buscando formas de participação ampliadas de todos os segmentos da comunidade escolar” (RAMOS et al., 2014, p. 31).

Observamos a existência de lutas constantes na busca de uma educação que responda à necessidade da população brasileira, que se apresenta em defesa para a formação dos profissionais de educação, conforme observamos as metas 15, 16, 17 e 18 do PNE 2014/2024

**Meta 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

**Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

**Meta 17:** valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

**Meta 18:** assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014c, p. 12).

Metas essas que buscam a valorização do magistério, pois, no plano legal, notamos que há avanços, mas é necessário mais do que documentos e sim efetivação das leis e proposições para que se garanta o reconhecimento necessário dos profissionais de educação.

### 3.4.2 Cadernos Relacionados às Áreas do Conhecimento

Em relação às áreas de conhecimento e sua discussão, nessa segunda etapa da formação continuada PNEM, foram apresentados cadernos que tiveram todos a mesma estrutura, primeiramente, cada área foi contextualizada e apresentada suas contribuições, assim os cursistas puderam compreender melhor a relação entre as disciplinas e a importância da integração curricular proposta. Em



seguida, cada caderno apresentou o sujeito do Ensino Médio, as suas qualidades e suas necessidades, apontando a importância do desenvolvimento de cada área para a construção de uma formação humana integral. Na sequência, cada caderno mostrou as dimensões do conhecimento: trabalho, cultura, ciência e tecnologia dentro de cada área discutida; e, finalizando, foram apresentadas as possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares. As áreas do conhecimento de acordo com as DCNEM são: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática.

Percebe-se que o diálogo entre as disciplinas é o foco principal do trabalho proposto, sabe-se que as disciplinas relacionam-se em áreas afins e também possuem suas particularidades. O trabalho em conjunto apresenta-se com o objetivo de tornar a aprendizagem mais dinâmica e com sentido real para os estudantes. A relação por meio da interdisciplinaridade é um grande avanço, desde que seja bem estruturada e contextualizada.

O que não podemos deixar de observar é que os professores que trabalham no Ensino Médio tiveram sua formação compartimentalizada, portanto um trabalho interdisciplinar precisa ser melhor estruturado e muito estudado para que a proposta aconteça de forma a não gerar resistência. A formação continuada que é oferecida não tem sido realizada, nesse sentido, em nossos estudos, observamos que ainda é oferecida formação continuada que responda aos interesses das secretarias de educação e ao trabalho individualizado quando o foco é o currículo. O material que tem embasado as atividades dentro das escolas é o livro didático, que não é estruturado para responder à interdisciplinaridade e quando se apresenta alguma contextualização é dentro da própria disciplina.

A formação continuada PNEM, mesmo sendo considerada um avanço nesse sentido, ainda está aquém do necessário, pois sendo uma formação propiciada por meio de adesão voluntária, nem todos os professores e pedagogos e membros das equipes diretivas participaram, sendo esse um ponto bastante frágil dessa forma de se pensar a formação continuada.

A escola do Ensino Médio não foi preparada para essa mudança, é preciso um trabalho de formação contínuo e bastante discutido para que algo possa acontecer nesse sentido. E não se pode “jogar” na escola uma proposta dessas, esperando somente na “boa vontade” dos profissionais; para que dê certo, temos que ter ciência que uma mudança dessa magnitude precisa ser pensada e estruturada como política educacional.

Os cadernos relacionados às áreas do conhecimento<sup>94</sup> também buscaram discutir o jovem, dentro do exposto já na primeira etapa. Foi solicitado aos cursistas do PNEM que buscassem, nos textos produzidos, a definição do jovem/estudante e a proposta apresentada para que o trabalho nessa perspectiva atinja o esperado em relação a esse estudante, desse modo tivemos as seguintes percepções: parceiro no desenvolvimento dos processos educativos; sujeitos centrais no processo educativo; portadores de direitos; sujeitos conectados com o mundo virtual; sujeito aprendiz; sujeito em construção; construção social.

Trabalhar com áreas do conhecimento, de acordo com os autores, promoveria uma mudança de paradigmas e o jovem/estudante/sujeito teria a possibilidade de se construir e ter uma formação humana integral possibilitada, pois diante da realidade do Ensino Médio, esse sujeito não tem sido observado e nem levado em consideração como deveria.

Para se conhecer o jovem/estudante/sujeito do Ensino Médio e poder desenvolver um trabalho docente que objetivasse a formação integral, os autores apresentaram, nos cadernos analisados, elementos para que essa representação do sujeito se desenvolvesse.

#### **Quadro 14 – Necessidades dos sujeitos da transformação da escola**

<b>O que o professor precisa:</b>	<b>O que o jovem/estudante precisa:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o estudante;</li> <li>• Reconhecer suas experiências, saberes e identidades culturais;</li> <li>• Estabelecer diálogo;</li> <li>• Compreender as realidades socioculturais;</li> <li>• Saber das principais demandas trazidas;</li> <li>• Conhecer os interesses e as necessidades;</li> <li>• Acolhimento dos interesses juvenis;</li> <li>• Observar as diferenças dos grupos sociais;</li> <li>• Respeitar às especificidades;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercer o protagonismo;</li> <li>• Espaços de convivência para que se sinta estimulado a aprender;</li> <li>• Inserção de seus saberes, desejos e direitos;</li> <li>• Projetos educacionais de qualidade social;</li> <li>• Contextos de interesses sejam apreciados;</li> <li>• Recuperar a curiosidade;</li> <li>• Interação autêntica;</li> <li>• Espaço para opiniões, debates e decisões;</li> </ul>

<sup>94</sup>Os autores dos cadernos relacionados às áreas do conhecimento foram: **Caderno II Etapa II - Ciências Humanas:** Alexandro Dantas Trindade, Arnaldo Pinto Junior, Claudia da Silva Kryszzczun, Eduardo Salles de Oliveira Barra, Marivône Regina Machado, Marcia de Almeida Gonçalves Marcia Fernandes Rosa Neu. **Caderno III Etapa II – Ciências da natureza:** Daniela Lopes Scarpa, Flavio Antonio Maximiano, Hildney Alves de Oliveira, Lana Claudia de Souza Fonseca, Sérgio Camargo e Silmara Alessi Guebur Roehrig. **Caderno VI – Linguagens:** Adair Bonini, Claudia Hilsdorf Rocha, Fernando Jaime Gonzalez, Magali Oliveira Kleber, Paulo Evaldo Fensterseifere Ruberval Franco Maciel. **Caderno V Etapa II – Matemática:** Iole de Freitas Druck, Maria Cristina Bonomi, Viviana Giampaoli, Ana Paula Jahn e Italo Modesto Dutra.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer práticas para promover a participação ativa;</li> <li>• Avaliar as necessidades dos estudantes ao elencar conteúdos;</li> <li>• Conduzir o estudante à uma revisão de seus saberes e suas crenças;</li> <li>• Oportunizar a construção dos sentidos;</li> <li>• Valorizar as maneiras do jovem estar e se apresentar ao mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão sobre o mundo e sua identidade;</li> <li>• Apropriar-se do acesso aos espaços sociais;</li> <li>• Posicionar-se em meio a diversos pontos de vista.</li> </ul>
--	--

Fonte: (RAMOS et al., 2014).

Então para se pensar a ação docente e o jovem do Ensino Médio, a proposta de integração curricular precisa, conforme nos apontam os autores dos cadernos, repensar o trabalho pedagógico, a ação docente e o espaço escolar e os sujeitos dessa relação, exigindo um duplo protagonismo, respondendo assim ao que o MEC aponta.

Nos cadernos, temos elencados fatores que poderiam influenciar no melhor desenvolvimento da proposta de integração curricular: criar ambientes de aprendizagem, para o desenvolvimento de trabalho em grupo e, assim, favorecer a negociação e valorização das ideias dos estudantes; relacionar conteúdos com o cotidiano e realidade social do estudante, atribuir significados para os conhecimentos científicos, garantia de educação tecnológica, estimular à pesquisa e trabalho por temáticas; busca permanente do diálogo entre saberes e a prática educativa; propiciar o uso democrático da tecnologia como facilitadora do processo de construção do conhecimento; possibilitar a ressignificação de ação e a formação de repertórios culturais de forma crítica; produzir conhecimento reflexivo e crítico; considerar as potencialidades e pendências em termos de conhecimentos; vivenciar criticamente as práticas sociais.

Cada um dos cadernos propõe-se a discutir as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, apresentados como eixos integradores do conhecimento, que buscam vencer a dicotomia formação humana/formação para o trabalho e também superar a hierarquização das disciplinas na formação dos estudantes. Ao realizar a leitura sobre as dimensões em cada caderno, percebemos que cada área abordou de forma totalmente diferente a relação dos eixos integradores com a área de conhecimento. O caderno das Ciências Humanas, diante da sua realidade curricular, apontou os eixos dentro dos componentes curriculares que acreditaram serem primordiais na discussão.

Percebemos que a reflexão sobre a integração dos eixos é realizada

de forma muito sutil, que a compreensão dada no caderno, em específico, fica muito superficial e seria necessário mais tempo para uma boa discussão e compreensão dos cursistas. O texto perpassa assuntos bastante específicos da área, a discussão com professores de outras áreas foi considerada interessante já que para um trabalho interdisciplinar é preciso que todo o coletivo tenha conhecimento suficiente para cooperar e também compreender as propostas apresentadas para os estudantes. Vemos de suma importância ainda que esse tipo de discussão de apresentação das singularidades de uma área é de grande valia para a escola, pensando ainda no professor pedagogo que tem a função de auxiliar o trabalho pedagógico e precisa ter um conhecimento maior de cada área para poder interferir e compreender quando necessário nas ações dos docentes em atividade interdisciplinar.

O caderno da área das Ciências da Natureza abordou, a partir do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)<sup>95</sup>, o trabalho por meio dos eixos integradores, justificando uma nova visão do trabalho com as Ciências no Ensino Médio, que buscava a contextualização e a interdisciplinaridade como base para as discussões e a alfabetização científica necessária aos estudantes, mesmo apontando que esse não seria o único caminho para se atingir a integração curricular e o trabalho com as dimensões do conhecimento, defendeu-se que

[...] desenvolver os conhecimentos da Biologia, Física e Química de forma integrada, dentro de uma perspectiva CTS, possibilita a interligação dos saberes desta com as demais áreas, uma vez que podem ser trabalhados a partir de conhecimentos e temas oriundos do mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Assim, é possível construir uma visão de mundo mais ampla, articulada e menos fragmentada, propiciando aos sujeitos do Ensino Médio o protagonismo da construção de uma sociedade em constante transformação. (SCARPA et al., 2014, p. 28).

Não houve especificação do trabalho com os eixos norteadores, houve uma discussão sobre organização do trabalho pedagógico por meio da pesquisa como princípio pedagógico e a interdisciplinaridade, a contextualização como principais dimensões da educação com enfoque CTS.

---

<sup>95</sup>Os estudos CTS têm atribuído um papel importante para os aspectos históricos e epistemológicos da ciência e a interdisciplinaridade na alfabetização em ciência e tecnologia. Eles indicam a necessidade de explorar os conhecimentos sob um caráter mais amplo, tendo uma reflexão crítica, embora vejam a dificuldade disso acontecer na prática” (VAZ; FAGUNDES; PINHEIRO, 2009, p. 100). Disponível em: <[http://www.sinet.com.br/anais2009/artigos/1%20CTS/CTS\\_Artigo8.pdf](http://www.sinet.com.br/anais2009/artigos/1%20CTS/CTS_Artigo8.pdf)> Acesso em 09 out. 2016.

A área do conhecimento Linguagens apresentou as dimensões do conhecimento de forma bastante didática e clara, evidenciando a integração dos eixos na concepção da importância dessa área.

[...] pode-se dizer que essa área busca expandir a compreensão dos estudantes para além do caráter instrumental das linguagens, enfatizando o modo como elas contribuem para a organização das relações humanas, em especial as significações que emergem das relações de trabalho, o empoderamento que advém do domínio da ciência e de questionamentos a ela endereçados, os vínculos desta com as tecnologias, o modo como estas se articulam com o trabalho e como essas inter-relações configuram a cultura contemporânea. (BONINI et al., 2014, p. 22).

A compreensão da integração da área das linguagens com os eixos integradores é importante para que o diálogo de formas mais diversas possa ser proposto dentro da escola de Ensino Médio, assim o caderno apresenta o entendimento dentro da área das dimensões do conhecimento.

O caderno da área da Matemática (DRUK, et al., 2014) reapresentou a definição de trabalho, cultura, ciência e tecnologia que já fora retratada anteriormente, e apontou que a produção do conhecimento matemático teve conexão com os eixos integradores e os matemáticos que são estudados no Ensino Médio que os autores do caderno consideraram pertinentes e relevantes para a discussão de forma global para pensar o currículo embasado nas dimensões do trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Pelo que vimos no caderno, a reflexão sobre os eixos integradores precisaria ser melhor aprofundada para que os professores das outras áreas que estavam envolvidos pudessem visualizar melhor as dimensões e a integração da matemática com as outras áreas do conhecimento. A contextualização histórica não agregou elementos para reflexão. Os conhecimentos matemáticos apresentados: funções, medidas e grandezas, geometria, probabilidade, e estatística, são conhecimentos que “circulam” por todas as áreas de conhecimentos e da forma que foram apresentados, ao invés de valorizar o conhecimento matemático, pareceu mais como pretexto de contextualização para promoção da interdisciplinaridade. O conhecimento matemático é valioso e importante por si só e a utilização do mesmo nas diversas áreas de conhecimento é um grande avanço para a sociedade. Utilizar a matemática como artifício para promover conhecimento é transformá-la em eixo

integrador e não a valoriza como área de conhecimento.

Os cadernos que tiveram o objetivo de discutir as áreas do conhecimento, apresentaram “abordagens pedagógico-curriculares” para promover a reflexão de como trabalhar por área e superar a fragmentação disciplinar. Na leitura do material, observamos um discurso pautado na contextualização, interdisciplinaridade, pesquisa como princípio pedagógico, apresentados no contexto de uma escola que mantém aulas fracionadas em cinquenta minutos e com um conjunto de conteúdos a serem trabalhados durante um prazo de tempo escolar (bimestre, trimestre, semestre). A discussão ficou centrada em proposição de temáticas e projetos de interesse dos alunos para que se conquistasse o protagonismo estudantil.

Percebemos na análise dos cadernos que a partir dos componentes curriculares, as disciplinas foram abordadas de forma individualizada, com ênfase em suas especificidades e procurando apresentar estratégias nada novas para os cursistas. É visível a proposta de uma reflexão em relação à necessidade de promoção da contextualização, ou seja, na proposição de assuntos de maior interesse dos alunos, assim, acreditavam os autores que a atenção e a vontade de aprender será alcançada, a nosso ver, a proposta não promove a superação da realidade da escola em que a contextualização é utilizada como pretexto e assim não se atinge o envolvimento esperado dos estudantes.

É bastante importante essa discussão, mas o problema da aprendizagem como já citamos, neste trabalho, não está somente na proposição de conhecimentos que sejam de interesse do estudante. A escola deve ser repensada por completo, sua função pedagógica e sua função social, pois não será somente aulas motivadoras que levarão ao estudante à compreensão de seu papel social e aprendizagem dos conhecimentos necessários para sua emancipação como cidadão.

A pesquisa possibilitou observar que houve um reducionismo da articulação entre áreas de conhecimento à proposição de trabalho com temáticas e projetos, portanto, acreditamos que não será somente repensando as metodologias e as práticas em sala de aula que teremos uma escola que promova a formação humana integral, é necessária uma reflexão mais ampla e muita discussão entre os profissionais da educação para que as áreas de conhecimento sejam realmente compreendidas.

### 3.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE DOS CADERNOS DE ESTUDO DA FORMAÇÃO PNEM

Os cadernos de estudos promoveram a reflexão sobre as DCNEM e a compreensão do jovem estudante do Ensino Médio. AS DCNEM foram base para a discussão e reflexão e observa-se que o intuito era a consolidação dessas diretrizes dentro da escola média. Temos que ter em mente que, como nos alertam Ciavatta e Ramos (2012), vivemos em um período que pode ser chamado “era das diretrizes”, assim sendo, é preciso também que os professores e pedagogos sejam levados a refletir não somente um documento em si, bem como os encaminhamentos dados para a determinação do referido documento. O contexto político e social é apresentado diante da realidade educacional que se espera “transformar”. É necessário refletir que o processo de reformas e mudanças propostas vem ao encontro de obter respostas positivas para o mercado, portanto as mudanças em políticas curriculares são vistas como “[...] estratégia ideológica de formação dos sujeitos para a sociabilidade contemporânea” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19).

Com o discurso de propiciar a discussão necessária para a redefinição curricular do Ensino Médio, temos a questão sobre o trabalho, a cidadania, a gestão democrática, o conhecimento, a aprendizagem e a formação humana integral, mas de forma superficial e rápida, sendo que o conteúdo da formação é, a nosso ver, de essencial relevância para se refletir no espaço escolar. O aligeiramento e a superficialidade têm como objetivo o não aprofundamento das questões e, portanto, não chegamos a refletir a quem se deseja responder com as mudanças propostas. Precisa-se compreender e dimensionar a proposição de uma reforma curricular, a mesma não acontece pela simples vontade do Estado e sim é preciso

[...] reconhecer a relação entre a reforma curricular empreendida no Brasil e o movimento internacional correspondente. Ela refere-se à crescente subordinação dos Estados nacionais às exigências das agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e os Bancos Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID). (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19).

A discussão sobre o trabalho é pertinente e necessária e é apresentada em vários momentos dos cadernos de estudo, mas não objetiva a formação pelo trabalho e sim para o trabalho, formando mão de obra necessária ao

mercado. Concordamos com Ciavatta e Ramos (2012, p. 17) sobre essa questão quando apontam que

A direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente. Traz a marca dos embates que se efetivam no âmbito do conjunto das relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho.

Dentro da reflexão promovida, questionamos a possibilidade, diante da realidade apresentada, para a escola pública do acesso aos conhecimentos, numa proposta, como já discutida nesta pesquisa, de reforma do Ensino Médio brasileiro, que aponta a não obrigatoriedade de disciplinas que promovem o conhecimento do corpo, das artes e promovem o pensamento; observamos que os conhecimentos proporcionados aos estudantes serão condicionados à adequação, ao mercado produtivo e sem o objetivo de tornar os estudantes em sujeitos reflexivos, pois o papel da escola tem se voltado para tornar os estudantes em sujeitos empregáveis e, assim, a formação tem sido direcionada para desenvolver o papel de qualificação para o trabalho e adaptação dos estudantes às novas configurações sociais que se apresentam na sociedade capitalista. Compreendemos que

“[...] a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo” (LOMBARDI, 2012, p. 110),

Assim, vemos que, sem o acesso aos conhecimentos, como deveriam ser proporcionados os direitos do estudante da escola pública de emancipação e transformação de sua realidade têm sido usurpados.

Seria válida a sugestão, desde que o objetivo do curso de formação promovido tivesse atingido o objetivo para o qual o mesmo foi elaborado, a discussão e reformulação do currículo era um dos pontos que se pretendia atingir após a reflexão proporcionada no chão da escola, mas que no meio do processo a escola recebeu do MEC a proposta de currículo já estruturado, com pouca ação dos profissionais para que pudessem colaborar para as possíveis mudanças necessárias. Vimos, portanto, que a BNCC não proporcionou e não proporcionará a discussão necessária, sendo a mesma apresentada de forma mascarada aos profissionais da educação e ainda,



nesse momento sendo retirada da observação para que o MEC junto dos seus especialistas possa “melhorá-la” e adequá-la para que responda à atual reforma do Ensino Médio.

A proposta perpassa por elementos que não estão enunciados, o trabalho docente está condicionado a acordos internos e não esclarecidos e, nesse momento, temos que aguardar a proposição da segunda versão (e, provavelmente definitiva) da BNCC, que propõe a integração entre áreas, a ampliação do tempo do estudante na escola e a flexibilização do currículo, portanto não se pode fazer nenhuma análise ainda relacionada à proposição realizada pela formação PNEM e a realidade que será, brevemente, instaurada no Ensino Médio brasileiro.

O diálogo proposto é visto com elevado grau de importância, percebemos, então, que a discussão sobre democracia e autonomia, nos últimos tempos, tem sido alavancada pelos processos políticos que a sociedade brasileira tem experimentado; observamos uma onda conservadora que busca impor posicionamentos nos espaços de reflexão social, como exemplo, a proposição do Projeto de Lei nº 867/2015, referente ao Programa Escola Sem Partido<sup>96</sup> e a reforma do Ensino Médio apresentada por MP, que tem nos preocupado e nos levado a refletir sobre a participação social e a democracia como direitos garantidos na CF de 1988.

Com o projeto de emenda constitucional PEC 241/2016<sup>97</sup>, em vias de aprovação, não temos como enxergar futuro para um projeto que responda às mudanças substanciais na educação ou na proposta de mudança real do Ensino Médio brasileiro, pois para que a formação humana integral pudesse acontecer na escola, seria necessário forte investimento humano e financeiro, somente assim a escola teria como promover um trabalho coerente e satisfatório diante dessa proposta.

A superação dos desafios apresentados só ocorrerá com a disposição do Estado em atender à classe trabalhadora e à formação humana de forma a buscar a transformação social, para conseguir efetivar políticas públicas que possam responder às expectativas sociais, será necessário, portanto, que as mesmas se

---

<sup>96</sup>PLS 193/2016 de autoria do senador Magno Malta, que propõe alteração na LDBEN nº 9.394/96, que pretende afixar na parede das salas de aula de todas as escolas do país um cartaz, onde estarão escritos os deveres do professor. Conhecida também como lei da mordaza, bastante criticada pelos profissionais da educação, pois tem o objetivo de destituir o caráter político que a educação possui.

<sup>97</sup>PEC 241/2016 – Proposta de Emenda Constitucional apresentada pela equipe econômica do Presidente Michel Temer, também chamada de PEC do Teto de Gastos, renomada no senado como PEC 55/2016 foi aprovada em 2º turno. A mesma prevê congelamento dos gastos públicos por um período de 20 anos, sendo possível ser revista no prazo de 10 anos.

constituam em políticas de Estado e se tenha um projeto de nação que não se limite a responder ao mercado.

## 4 FORMAÇÃO CONTINUADA PNEM NO ESTADO DO PARANÁ

Nesse capítulo, buscamos apresentar a formação continuada PNEM e sua realização no estado do Paraná. Mostraremos como aconteceu a formação continuada PNEM nesse estado, os números relacionados à formação, destacando alguns resultados obtidos pela equipe que desenvolveu a formação PNEM em nível nacional. Esses dados são importantes, pois possibilitam compreender a materialização do PNEM no Estado do Paraná. Após tal explanação, discorreremos sobre o conteúdo específico do caderno de formação elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR).

### 4.1 O ESTADO DO PARANÁ

O Paraná é um dos três estados que compõem o sul do Brasil e tem como vizinhos os estados de São Paulo, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul, e como países, fazendo divisa, a Argentina e o Paraguai, além do Oceano Atlântico. Possui 399 municípios e sua capital é a cidade de Curitiba.

**Figura 2** - Mapa político do estado do Paraná e seus limites territoriais



**Fonte:** Disponível em: < <http://www.parana-turismo.com/mapas.htm> > Acesso em 15 nov. 2016.

Segundo dados do IBGE<sup>98</sup>, estima-se que o estado tenha 11.242.720 habitantes. Sua economia é baseada na agricultura, na indústria e no extrativismo vegetal. A produção agrícola apoia-se nos seguintes produtos: cana-de-açúcar, milho, soja, trigo, café e mandioca, já as principais atividades industriais são a agroindústria, papel e celulose e o extrativismo tem como principal fonte a madeira e a erva mate. Como marco turístico do estado, tem as Cataratas do Iguaçu, consideradas Patrimônio Natural da Humanidade. Atualmente, é governado por Carlos Alberto Richa (PSDB), que está em seu segundo mandato.

De acordo com informações obtidas no sítio eletrônico da Secretária Estadual de Educação SEED/PR (PARANÁ, 2016a), o estado do Paraná possui 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE), que organizam, administrativamente, 2.144 escolas estaduais, sendo que, desse total, 1.525 ofertam Ensino Médio. Possui um total de 47.979 turmas com 1.114.268 matrículas, especificamente, relacionadas ao Ensino Médio. Sabemos que essa etapa educacional é dividida em modalidades que apresentam, atualmente, os dados conforme abaixo relacionado:

#### Quadro 15 – Dados sobre o Ensino Médio paranaense

MODALIDADE	Nº DE TURMAS	Nº DE MATRÍCULAS
Regular	12.083	345.589
EP Integrado	1.001	25.248
EP Subsequente	971	28.380
EP PROEJA	16	254
EP Concomitante	3	51
Normal/Magistério	648	15.876
<b>TOTAL</b>	<b>14.722</b>	<b>415.398</b>

Fonte: Elaboração da própria autora.<sup>99</sup>

Assim, como acontece em todo país, o estado é o responsável pela oferta e manutenção da etapa educacional do Ensino Médio e, de acordo com informações da SEED/PR<sup>100</sup>, busca possibilitar a base unitária que possibilita formar tanto para a preparação para o trabalho quanto para a ampliação da formação cultural.

O estado do Paraná possui Diretrizes Curriculares próprias, formalizadas a partir do Parecer nº 130/10 (PARANÁ, 2010), que, conforme a própria

<sup>98</sup>Informações obtidas no sítio eletrônico do IBGE, disponível em:< <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pr>> Acesso em 11 de nov. 2016.

<sup>99</sup>A partir de dados coletados no sítio eletrônico da SEED/PR. Disponível em:< <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/estado/ensino/turmasMatriculas.xhtml>> Acesso em 11 nov. 2016.

<sup>100</sup>Disponível em:< <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=844>> Acesso em 11 nov. 2016.

SEED/PR enuncia, são “[...] frutos de um longo processo de discussão coletiva, ocorrido entre 2004 e 2008, que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino e, agora, apresentam-se como fundamento para o trabalho pedagógico na escola” (PARANÁ, 2008, p. 10).

As DCEs do Paraná são apresentadas em cadernos específicos para cada disciplina<sup>101</sup> que apresentam o posicionamento da educação paranaense em manter o caráter disciplinar dos conteúdos a serem trabalhados no interior das escolas do estado conforme pode ser visto no excerto abaixo

A organização curricular disciplinar, opção clara das DCE, implica na observação da relevância dos vários saberes e conjuntos de conhecimentos e seus respectivos conteúdos. Sendo assim, é fundamental a compreensão de que as diferentes disciplinas, embora respeitem as características e as finalidades das Expectativas, as expressarão de acordo com suas peculiaridades. Também por esse motivo, os Cadernos das Disciplinas são acompanhados de textos introdutórios, que alertam para aspectos importantes a serem considerados em termos dos requerimentos pedagógicos e científicos relevantes para cada uma delas. (PARANÁ, 2012, p. 6).

Além das DCEs, e como citado acima, o estado ainda apresenta o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012), que é visto como expressão do que é essencial ao estudante aprender dentro do conteúdo básico definido pelas próprias DCEs; essas “expectativas” são também consideradas subsídio para o trabalho docente na produção do PPC e do PTD. De acordo com os documentos governamentais, as “expectativas” são entendidas como

[...] elementos balizadores e indicadores de objetivos a serem atingidos, notabilizam-se pelo seu potencial de qualificação e democratização do ensino público ofertado à população, uma vez que: 1) contribuem para a qualificação do ensino, na medida em que, coerentes com as Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual, expressam claramente, embora de forma ampla, 1) os conteúdos fundamentais que devem ser ensinados/aprendidos em cada uma das disciplinas do currículo escolar; 2) podem ser consideradas instrumentos pedagógicos de democratização do ensino, ao serem apropriadas por todo o conjunto

---

<sup>101</sup>São 21 cadernos que compõem as DCEs: Arte, Educação do Campo, Filosofia, Geografia, Matemática, Biologia, Educação Especial, Física, História, PROEJA, Educação Física, Formação de Docentes, Língua Estrangeira Moderna, Química, Ciências, Educação Profissional, Gênero e Diversidade, Língua Portuguesa, Sociologia, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Religioso. Disponível em: < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1> > Acesso em 11 nov. 2016.

de estabelecimentos e professores, na medida em que asseguram a todos uma mesma baliza geral de temas/conteúdos que devem ser ensinados/ aprendidos. (PARANÁ, 2012, p. 5-6).

O trabalho docente é formalizado na construção dos documentos que expressam a realidade escolar e suas ações, esses documentos são o PPP, o PPC e o PTD. De acordo com o Laskoski, Figueiredo e Silva (2014, p. 24) tem-se que o PPP “[...] expressa, além da autonomia e da identidade das unidades escolares, os fundamentos legais, conceituais, filosóficos, ideológicos, metodológicos e operacionais da prática pedagógica”. É construído por todos os envolvidos na comunidade escolar: equipe diretiva, professores, pedagogos, estudantes e pais, sendo retroalimentado sempre que necessário, pois o mesmo representa a identidade da escola.

O PPC é construído pelos professores a partir do currículo, de forma disciplinar, é o documento que apresenta os “[...] fundamentos conceituais, avaliativos e metodológicos, [...] por etapa e modalidade de ensino [...]” (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 24), respondendo ao exposto na LDBEN, nas DCEs e no Caderno de Expectativas de Aprendizagem. O PTD é produzido por cada professor, é considerado como a “ação” do profissional, é onde se expressa o trabalho que poderá ser desenvolvido para poder responder ao PPP e ao PPC, e é composto por: conteúdos, objetivo/justificativa, encaminhamentos teórico-metodológicos, recursos, avaliação, critérios, instrumentos e referências.

Os dados apresentados são uma explanação da estrutura educacional do estado para que possamos refletir sobre a atuação da SEED/PR no desenvolvimento da formação continuada PNEM no estado, como veremos no item a seguir desta pesquisa.

#### 4.2 DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PNEM NO ESTADO DO PARANÁ

Em Curitiba, no Paraná, aconteceu no dia 31 de março de 2014, o Seminário Estadual do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Esse evento deu início à história do programa de formação continuada PNEM no estado, pois nessa data foi realizada a assinatura do termo de adesão ao programa junto ao Governo Federal e aconteceram palestras de apresentação do programa para a comunidade educacional que esteve

envolvida com a atividade. O curso de formação continuada PNEM foi apresentado da seguinte forma:

O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná constitui-se em uma parceria do Ministério da Educação (MEC) com as Secretarias de Estado da Educação (SEED) e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as Universidades: UEL, UEM, UENP, UEPG, UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE, UTFPR e UFPR. Essa parceria tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e pedagogos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012). (PARANÁ, 2016b).

Não apresentou, nesse momento, a necessidade da consonância com as DCEs, mas veremos, a seguir, que o estado discutiu as DCNEM, buscando fortalecer conjuntamente as suas próprias DCEs. Para a realização das atividades propostas, a SEED apresentou um cronograma<sup>102</sup> o qual respondia às atividades do PNEM de acordo com as atividades desenvolvidas nas escolas a partir do seu calendário. Sendo assim, a realização do programa, no Paraná, deu-se em calendário próprio (conforme quadros a seguir), a partir das necessidades de liberação de carga-horária e adequação às atividades do calendário escolar, conforme foi apresentado no Ofício Circular nº 021 DEB/SEED (PARANÁ, 2014b).

Observamos, ainda, que o calendário proposto pela SEED/PR, tem as datas de encontro dos cursistas apresentadas em dias de sábado, sendo um dia da semana considerado mais conveniente para não prejudicar cursistas e nem os alunos em relação às aulas, entretanto os sábados que ocorreriam as atividades como conselho de classe e após feriados e recessos foram descartados, devido à garantia da realização da atividade curricular e de descanso dos profissionais quando necessário.

A princípio, a formação continuada PNEM no estado do Paraná, aconteceria de julho de 2014 a maio de 2015, conforme podemos observar nos quadros 16 e 17 abaixo que apresentam os calendários propostos pela SEED/PR para cada etapa de formação:

---

<sup>102</sup>Cronograma disponível em <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/caderno\\_seed/cronograma\\_atualizado.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/caderno_seed/cronograma_atualizado.pdf)> Acesso em: 26 jun. 2016.

**Quadro 16** – Calendário proposto pela SEED/PR – Primeira etapa da formação PNEM – 2014

<b>Mês</b>	<b>Dias (sábados)</b>	<b>Carga Horária</b>
Julho	19	4h
Agosto	02,16,30	12h
Setembro	13, 27	08h
Outubro	11,18	08h
Novembro	08, 22	08h
Dezembro	06, 13*	10h (*dia 13 com 6 horas)
<b>TOTAL</b>	<b>12 sábados</b>	<b>50h de encontros coletivos</b>

Fonte: (PARANÁ, 2014a).

**Quadro 17** – Calendário proposto pela SEED/PR – Segunda etapa da formação PNEM – 2015

<b>Mês</b>	<b>Dias (sábados)</b>	<b>Carga Horária</b>
Fevereiro	28	4h
Março	07, 14, 21, 28	16h
Abril	11, 18, 25	12h
Maiο	09, 16, 23, 30*	18h (*dia 30 com 6 horas)
<b>TOTAL</b>	<b>12 sábados</b>	<b>50h de encontros coletivos</b>

Fonte: (PARANÁ, 2014a).

Contudo, como a categoria da educação do estado do Paraná vivenciou período de greve, o calendário de atividades sofreu várias alterações. No ano de 2015, os profissionais da educação do referido estado entraram em greve em dois momentos, um no período de 09 de fevereiro de 2015 até 12 de março de 2015 quando os profissionais ocuparam a assembleia legislativa contra os atrasos em progressões e elevações, atraso no pagamento das férias, superlotação de salas, cancelamento da eleição para diretores, a apropriação deliberada do fundo previdenciários dos servidores, entre outros elementos de pauta. Com ações de enfrentamento e não cumprimento dos acordos, a categoria retomou a greve no período de 27 de abril de 2015 até 9 de junho de 2015, que culminou no “bombardeio de 29/04”, dia que o governo do estado apropriou-se do fundo de aposentadoria dos profissionais, no valor de 8 bilhões de reais. Temos os acontecimentos narrados pelo presidente do sindicato dos professores do estado do Paraná, no artigo intitulado “Professores do PR não esquecerão tiranias deste governo insano”, que ainda nos diz: “Quarta feira (29), um dia cinza, característico de Curitiba, foi o dia da barbárie [...]” (LEÃO, 2015).

A segunda etapa da formação continuada PNEM, que tinha previsão de início em fevereiro de 2015, conforme observamos no quadro acima, precisou, então, ser reorganizada duas vezes, devido às greves que foram deflagradas e apontamos acima. Então foi apresentado um cronograma de atividades que teve início



em abril do mesmo ano, com o retorno da greve foi paralisado e com a retomada das atividades dos docentes, o mesmo calendário foi reorganizado e as atividades da formação continuada PNEM no estado do Paraná, da segunda etapa, aconteceram a partir do calendário apresentado abaixo:

**Quadro 18** – Calendário proposto pela SEED/PR – Segunda etapa da formação PNEM – Alterado

<b>Mês</b>	<b>Dias (sábados)</b>	<b>Carga Horária</b>
Abril	18 e 25	09h (sendo no dia 18 com 5h)
Agosto	01, 08, 22 e 29	16h
Setembro	12 e 26	08h
Outubro	13 e 24	08h
Novembro	07 e 21	09h - Sendo no dia 21 com 5h)
<b>TOTAL</b>	<b>12 sábados</b>	<b>50h de encontros coletivos</b>

Fonte: (BEGONSI, 2016)

As informações sobre a estrutura, a organização, as atividades e o desenvolvimento da formação continuada PNEM no estado, foram apresentadas no sítio eletrônico da SEED/PR (PARANÁ, 2016a).

Observamos que o PNEM ocupou um lugar importante dentro dos cursos propostos para formação de professores da rede estadual, pois os mesmos se resumem em realizar a semana pedagógica e a formação continuada que são datas apresentadas em calendário que são realizadas semestralmente. São cursos rápidos com duração curta e que apresentam assuntos que são considerados de importância elevada no momento em que ocorrem. São propostas apresentadas pela SEED/PR que respondam de forma generalizada às necessidades formativas.

Também observamos que para o trabalho de acompanhamento e produção dos professores, foi incluída, no Paraná, uma página para que as discussões individuais fossem postadas, conhecido pelos profissionais como GER, que significa Grupo de Estudos em Rede, apresentada pela SEED/PR como ferramenta de interação virtual entre os profissionais de educação do Paraná, assim no desenvolvimento da formação continuada PNEM apresentou-se com os seguintes objetivos:

O ambiente Grupo de Estudos em Rede – GER destina-se a contribuir pedagogicamente nas discussões e análises realizadas pelos cursistas a partir dos materiais e recursos disponibilizados nesse ambiente. Objetiva, também, auxiliar o Formador Regional e Orientador de Estudos na preparação e (re) organização das leituras, análises e discussões dos textos relacionados às temáticas. Contudo, um importante objetivo desse ambiente é subsidiar a Secretaria de

Estado da Educação para posterior tomada de decisões e implementação de ações para a melhoria do Ensino Médio no Paraná. (PARANÁ, 2016c).

Assim vemos que um diferencial em relação ao proposto pelo MEC foi a obrigatoriedade do acesso ao GER, conforme acordado com as IES

Em consenso com as nove universidades parceiras da SEED na formação do Pacto - UEL, UEM, UENP, UEPG, UFPR, UNICENTRO, UNIOESTE, UNESPAR, UTFPR - foi definido que o GER passa a ser obrigatório para as postagens do “Reflexão e Ação”. Nesse recurso os professores postarão as atividades propostas na seção “Reflexão e Ação” dos cadernos do Pacto. O orientador de estudo utilizará esse recurso para acompanhar/avaliar os trabalhos desenvolvidos pelos professores cursistas, conforme orientações das IES. (PARANÁ, 2014b).

A SEED/PR, diante da adesão ao Pacto, preparou-se para a realização da mesma e apresentou como objetivo desta formação continuada PNEM no estado “[...] auxiliar com a discussão de temas que permeiam as atividades pedagógicas nas escolas, buscando superar lacunas e ampliar as possibilidades de melhoria da qualidade da educação” (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 13).

Além da organização do cronograma, o sítio eletrônico do estado apresentou estrutura de diálogo e informação para os cursistas e orientadores, apresentando o Grupo de Trabalho em Rede (GER) de apoio e a realização de Escolas Interativas<sup>103</sup>, apontadas “[...] como ação de continuidade aos trabalhos realizados na Semana Pedagógica, para aprofundamento da discussão curricular” (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 13).

Além dos cadernos de estudos propostos pelo MEC, que analisamos no capítulo anterior, no Paraná, houve a proposta do caderno próprio produzido pela SEED/PR e seus assessores para o desenvolvimento dos encontros nas escolas, a fim de promover uma discussão ampliada com o olhar direcionado à realidade do estado e que também discutiremos neste capítulo.

As atividades no Paraná foram apresentadas, portanto, no portal Dia a Dia Educação, no sítio eletrônico direcionado ao trabalho desenvolvido nas escolas, conforme já mencionamos neste capítulo, onde os professores e os pedagogos

---

<sup>103</sup>As Escolas Interativas, de acordo com o Caderno de Estudos do PNEM (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, 2014, p. 13) era uma “Ação que tem por princípio a transmissão de conferências ao vivo e *online* com integração de vídeo e chat”.

inseririam os resultados das discussões realizadas nos encontros, no espaço conhecido como GER. Nesse espaço de interação virtual, o cursista e o orientador de curso desenvolveram as atividades que a SEED/PR determinou para a realização da formação continuada PNEM, sendo que as atividades foram: o Fórum, a Wiki e o diário; e, consistiram em realizar:

**Quadro 19 – Atividades desenvolvidas no GER**

<b>DIÁRIO</b>	Atividade individual de registro de pelo menos uma atividade proposta no material de estudo e realizada no contexto de sala de aula.
<b>FÓRUM</b>	Espaço que continha questões que tinham o objetivo de promover o debate e a reflexão sobre as temáticas estudadas.
<b>WIKI</b>	Texto colaborativo construído após a realização do Fórum onde se apresentava os registros das reflexões realizadas durante as leituras e discussões com o grupo da escola.

Fonte: Sítio eletrônico Dia a Dia Educação<sup>104</sup>.

De acordo com Paraná (2014b), as atividades solicitadas para serem postadas no GER eram respostas das atividades propostas nos cadernos de estudos da formação continuada PNEM, chamadas de “Reflexão e ação” e a discussão pretendida mediante as ferramentas - diário, fórum e wiki - seriam resultado da discussão e dos estudos relacionados aos temas dos cadernos.

Os cadernos de estudos do MEC apresentavam, como já citado neste capítulo, quatro atividades chamadas de “Reflexão e ação”, que para o MEC era para ser realizado no curso, a partir das discussões realizadas e, portanto, não tinham necessidade de ficarem registradas, pois o importante era a atividade de reflexão proporcionada. No estado do Paraná, com a proposição do ambiente virtual de interatividade, todas as “reflexões e ações” propostas nos cadernos tinham que ser, obrigatoriamente, registradas no GER, o que criou um desconforto, pois se o objetivo era a discussão, uma formalização só se apresentou como elemento burocrático que poderia ser usado para avaliação dos cursistas por parte da SEED e tirou, a nosso ver, a validade da discussão como momento reflexivo da formação continuada proposta.

Para que a formação continuada pudesse acontecer na escola como pretendido, a mesma foi organizada de forma que o suporte para a aplicação das atividades fosse dado pelas IES que trabalharam em conjunto com o MEC, denominadas no âmbito da formação PNEM como instituições formadoras conforme

<sup>104</sup>Disponível em: < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?Conteudo=1282>> Acesso em: 06 ago 2016.

pode ser observado no artigo 7º da Resolução nº 1.140/2013.

De acordo com Colontonio e Silva (2016), participaram como instituições formadoras nove universidades, sendo sete estaduais e duas federais, atuando cada uma em núcleos regionais de educação específicos, conforme apresentamos abaixo.

**Quadro 20 – Instituições e núcleos de atuação na formação continuada PNEM**

<b>INSTITUIÇÃO/ COORDENADOR GERAL</b>	<b>NÚCLEOS DE ATUAÇÃO</b>
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA (UEL)</b> Profa. Sandra Regina de Oliveira Garcia	Apucarana, Ivaiporã e Londrina
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ (UEM)</b> Prof. Dra. Silvia Pereira Gonzaga de Moraes	Maringá, Cianorte, Umuarama e Goioerê.
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG)</b> Silvio Luiz Rutz da Silva	Ponta Grossa, Telêmaco Borba e Wenceslau Braz
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE (UNICENTRO)</b> Profa. Tania Toyomi Tominaga	Guarapuava, Pitanga, Laranjeiras do Sul, Irati e União da Vitória
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ (UENP)</b> Prof. Alfredo Moreira da Silva Júnior	Cornélio Procópio e Jacarezinho
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ (UNIOESTE)</b> Profa. Lucia Tureck	Assis Chateaubriand, Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão e Toledo
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR)</b> Profa. Edinéia Fátima Navarro Chilante	Campo Mourão, Loanda e Paranavaí.
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)</b> Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva	Curitiba e Paranaguá
<b>UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)</b> Profa. Luciana Pereira da Silva	Áreas Metropolitanas Norte e Sul, Dois Vizinhos e Pato Branco

**Fonte:** Produzido pela autora a partir de dados obtidos em Colontonio e Silva (2016).

Como resultado dos trabalhos desenvolvidos na formação continuada PNEM, foi apresentado um caderno de resumos (COLONTONIO; SILVA, 2016) que expôs dados quantitativos relacionados a todos os estados do Brasil. Buscamos, portanto, nesse material os números referentes ao estado do Paraná. Ao analisarmos os dados apresentados, construímos o quadro abaixo com o objetivo de apresentarmos o número de profissionais envolvidos na formação continuada PNEM e a porcentagem de concluintes de acordo com cada uma da IES formadora que o núcleo regional de educação estava vinculado.

**Quadro 21** – Dados dos cursistas referente a cada instituição formadora do estado do Paraná

EFICIÊNCIA/RENDIMENTO		AGRUPAMENTO: IES							
INSTITUIÇÃO	PERFIL PROFISSIONAL								
	PROFESSORES			ORIENTADORES DE ESTUDO			COORDENADORES PEDAGÓGICOS		
	1*	2**	%	1*	2**	%	1*	2**	%
UEL	2030	1489	73,35	174	166	95,40	123	93	75,61
UEM	2129	1450	68,11	160	138	86,25	92	78	84,78
UENP	1047	787	75,17	81	75	92,59	46	34	73,91
UEPG	1404	937	66,74	117	75	64,10	80	57	71,25
UFPR	2595	1649	63,55	177	146	82,40	108	61	56,48
UNESPAR	1243	844	67,90	95	75	78,95	110	70	63,64
UNICENTRO	2276	1642	72,14	182	169	92,86	105	81	77,14
UNIOESTE	3313	2291	69,15	227	198	87,22	202	133	65,84
UTFPR	3251	2309	71,02	244	231	94,67	185	149	80,54
<b>TOTAL</b>	<b>19288</b>	<b>13398</b>		<b>1457</b>	<b>1273</b>		<b>1051</b>	<b>756</b>	

1) \* Ingressantes 2) \*\* concluintes

Fonte: Produzido pela autora a partir de dados obtidos em Colantonio e Silva (2016).

Temos, portanto, no quadro, o número de cursistas, orientadores de estudo e coordenadores pedagógicos tanto ingressantes como concluintes da formação continuada PNEM de acordo com as IES responsáveis pela formação no estado do Paraná. Observamos que os professores que estavam vinculados à UENP constituíram o maior contingente de concluintes. Em relação ao número de coordenadores pedagógicos, os vinculados à UEM foram os que mais permaneceram na formação continuada. Em relação ao número de orientadores de estudos que permaneceram durante todas as etapas da formação, a UEL obteve o maior êxito. Analisando os números do Paraná em relação ao país, consideramos que houve um bom aproveitamento dos professores e coordenadores pedagógicos, já que no Paraná, obteve-se uma média 69,5% de concluintes da formação continuada PNEM.

Diante dos apontamentos e das avaliações realizadas pelas IES, durante a formação continuada PNEM e na sua finalização, alguns elementos são necessários serem observados. Os grupos de estudos constituídos de professores e pedagogos foram organizados no interior da própria escola, como já citamos no início dessa seção, apresentado pela SEED/PR em seu sítio eletrônico<sup>105</sup>, os estudos individuais de leitura e aprofundamento dos temas propostos na formação continuada PNEM foram realizados no momento de hora-atividade do profissional e os encontros

<sup>105</sup>A informação está disponível em: < <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1285> > Acesso em: 14 dez. 2016.

coletivos, que, em sua maioria, ocorreram aos sábados para que não houvesse prejuízo para os participantes e para que não ocorresse interferência nos horários de aulas e, possivelmente, gerasse prejuízo também para os alunos, conforme já citamos anteriormente. A princípio, essa foi uma determinação da SEED-PR, que após discussão entre secretaria e IES foi flexibilizada a ocorrência dos encontros coletivos em outros dias da semana desde que atendesse a todos os professores e pedagogos cursistas não prejudicando o trabalho escolar.

Os formadores regionais e orientadores de estudo tiveram formação de acordo com calendário próprio, e carga horária definida, num total de 48 horas de formação em cada etapa, que tinham como objetivo, o formador regional estudar os cadernos da formação e realizar a “[...] discussão de estratégias metodológicas e planejamento das ações formativas” (BRASIL, 2014d, p. 7) e os orientadores de estudos, além de estudar os cadernos previamente, tinha também que planejar as ações para o trabalho que seria realizado na escola com os cursistas.

As IES indicaram, no caderno de resumos apresentado pelo PNEM, os pontos positivos e as dificuldades encontradas no desenvolvimento da formação conforme descrito abaixo:

**Quadro 22** – Análise realizada pelas IES formadoras

UEL	<p>DIFICULDADES APONTADAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Informações desconhecidas no início do programa (conteúdo, objetivo do curso, forma de adesão);</li> <li>-Orientações da SEED/PR sobre a obrigatoriedade a princípio da formação ocorrer aos sábados e a não participação dos diretores como cursistas.</li> </ul> <p>PONTOS POSITIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Espaço coletivo de discussão no interior da escola;</li> <li>-Temas considerados reflexivos que influenciaram na prática pedagógica, e em maior entendimento do papel do profissional na gestão da escola.</li> </ul>
UEM	<p>PONTOS POSITIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Contribuiu para consolidação da escola como local de formação docente;</li> <li>-Constituiu-se em mais um mecanismo de articulação entre IES e Educação Básica.</li> </ul>
UEPG	<p>PONTOS POSITIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reflexão articulada à fundamentação teórica e à prática docente;</li> <li>-Criação de espaço para a reflexão coletiva acerca da prática docente e da importância da participação de todos os atores do processo educativo na escola.</li> </ul>
UNICENTRO	<p>PONTOS POSITIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Envolvimento de parcela dos profissionais da escola;</li> <li>-Incentivos ao envolvimento dos alunos;</li> <li>-Aproximação com as IES;</li> <li>-Mudanças no desenvolvimento das aulas;</li> <li>-Maior comprometimento dos profissionais em relação ao trabalho educativo;</li> </ul>

	-Formação do Grêmio estudantil em algumas escolas que não possuía.
UENP	PONTO POSITIVO: -Promoção da discussão sobre o Currículo do Ensino Médio no âmbito da universidade.
UNIOESTE	PONTOS POSITIVOS: -Compreensão da escola como locus formativos dos professores no que se refere à formação continuada. -Desenvolvimento da autonomia intelectual e criação de laços de pertencimento à escola, -Reconhecimento da relevância das ações coletivas e as possibilidades de mudança da realidade escolar -Fortalecimento de laços entre professor-professor e professor-aluno.
UNESPAR	PONTOS FRÁGEIS: -Pouco tempo para discussão dos cadernos nos encontros de formação de Orientadores de Estudo e nos encontros coletivos na escola; -Falta de proposta de transposição, de alguns Formadores da IES, entre os elementos epistêmicos e a aplicação didática em sala; -Inobservância de alguns Formadores da IES em relação às atividades de reflexão específicas das áreas, apresentando-se como dificuldades aos Orientadores de Estudos no encaminhamento das atividades nos encontros coletivos na escola; -Ausência de <i>feedback</i> em relação as atividades de “Reflexão e Ação; -Impossibilidade da participação dos diretores e do vice, no processo de formação do Pacto. PONTOS POSITIVOS -Propostas de formação aberta, na qual professores puderam interagir, discutir e questionar o conteúdo proposto; -Possibilidade de o professor repensar sua disciplina; -Aproximação dos docentes que atuam em diferentes áreas durante os encontros coletivos na escola; -Discussão e a apropriação de determinadas categorias conceituais; -Apresentação das possibilidades de práticas de implementação da proposta do Pacto na instituição escolar.
UFPR	PONTOS POSITIVOS: -Novos diálogos e relacionamentos entre os professores e os jovens estudantes de Ensino Médio; -Possibilidade de debate e colaboração na reformulação do Projeto Político-Pedagógico.
UTFPR	PONTOS NEGATIVOS: -Não realização do Seminário de Avaliação da Primeira Etapa, como previsto no projeto aprovado pelo MEC, por conta do não envio da verba tanto das IES quanto da SEED; -Mesmo sendo observada como necessária, a greve dos docentes em 2015 comprometeu o desenvolvimento adequado da formação; -Atraso das bolsas no início de 2015. PONTOS POSITIVOS: -Engajamento de docentes da rede pública (como cursistas ou orientadores), da equipe da SEED/Núcleos e da Universidade. -Integração Universidade-Escola Pública que estreitou os laços entre os dois níveis educacionais; -Melhora imediata do processo ensino-aprendizagem por parte dos docentes que participaram do Programa e passaram a repensar o Ensino Médio em suas escolas.

**Fonte:** Produzido pela autora a partir de dados obtidos em Colantonio e Silva (2016).

Observamos que as IES, ao analisarem os resultados obtidos com a formação continuada PNEM, consideraram vários aspectos positivos e promotores de mudanças no espaço escolar. Percebemos que a discussão no interior da escola foi o ponto considerado alto desse processo de formação, apontado por 5 das 9 instituições, pois foi vista pelos formadores das IES, conforme apontado por Colontonio e Silva (2016), como contributo para que a escola se consolide como local de formação docente. Amparados em Gatti e Barreto (2009, p. 203), vemos que é preciso tomar certa cautela com tal afirmação, pois, a formação realizada no contexto da escola

Permite maior aderência à realidade do professor e maior atenção ao seu repertório de práticas em culturas escolares diversas, seja para legitimá-lo, ressignificá-lo ou superá-lo. Contudo, quando limitado às dimensões de uma unidade escolar, não responde às necessidades sistêmicas de indução de mudanças com certa urgência social e amplitude para atingir o corpo docente em seu conjunto, cuja dimensão quantitativa é de elevada monta. Embora apoiado por políticas de governo mais recentes, seus efeitos, da perspectiva do sistema como um todo, não alcançam os níveis desejados.

Conforme vimos no quadro 22, produzido pelo relato dos profissionais envolvidos na formação (COLONTONIO; SILVA, 2016), no sentido da formação, no interior da escola, mesmo que não respondendo às necessidades da sociedade e, sim, sendo restrita ao espaço menor, houve avanço em relação à discussão do PPP, da própria escola, e a reflexão quanto à necessidade de se discutir o currículo que vem sendo desenvolvido no ambiente que se está inserido e a promoção do engajamento dos docentes nas atividades, favorecendo a melhoria do processo de construção do conhecimento dos mesmos a partir da proposta de rever o Ensino Médio em sua atual condição, confirmando o que vemos em Romanowski e Martins (2010, p. 334), sendo a formação continuada, no espaço escolar, um processo que “[...] assume significado e sentido promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, que concomitantemente, transformam suas práticas e transformam a escola”. Observando esse aspecto, temos que a formação, no espaço escolar, favoreceu a aproximação dos docentes de diversas disciplinas na discussão referente ao Ensino Médio e as áreas do conhecimento, trazendo à realidade a hierarquização das disciplinas e a necessidade de se rever a possibilidade da interdisciplinaridade que se busca para a promoção da aprendizagem.



A formação continuada proposta em nível federal com a atribuição de bolsa não tira o mérito de ter um número considerável de profissionais que se propuseram a estar durante dez meses estudando e capacitando-se no espaço escolar. Vemos, portanto, que houve sim o envolvimento e a participação dos profissionais, o que vem a desmistificar a ideia presente no meio escolar e nos discursos de senso comum de que os professores e pedagogos não querem se aperfeiçoar e buscam somente receitas prontas.

Temos que ter clareza que esse discurso é pautado, na verdade, não na disposição do profissional, mas sim na formação continuada que lhe é apresentada, sendo que hoje se encontra uma gama de cursos on-line ou de formação continuada que somente proporcionam os profissionais a garantia de horas de estudos que são importantes para elevação no plano de carreira dos mesmos, cursos de baixa qualidade, que, na maioria da vezes, não objetivam a reflexão da ação docente e formatação de ideias que não modificam a escola.

Observamos também que se constituiu como aspecto positivo da formação continuada PNEM, a organização das IES públicas, que assumiu seu papel na formação continuada assim como já atua na formação inicial, a articulação das IES públicas com a Educação Básica pública foi um dos aspectos que favoreceu a discussão da escola como espaço de transformação social e apresentou a importância das mesmas na formação dos profissionais atuantes.

Também ressaltamos, como de suma importância, a análise realizada por Colantonio e Silva (2016), em relação à articulação entre IES e Educação Básica, tanto almejada pelos profissionais da educação para que se atinja um diálogo promissor e aconteçam as reflexões necessárias para que as transformações possam ser direcionadas.

Os pontos considerados negativos são bastante pertinentes, pois entendemos que a formação continuada deve garantir a discussão e reflexão da escola de forma que não as deixem cessar; além de promover o debate constante quanto à necessidade da mudança e da transformação social que a mesma se apresenta para proporcionar. Vemos, portanto, que as formações continuadas, promovidas pelas instituições como a SEED/PR,

[...] servem como uma estratégia para intensificar o trabalho dos professores e garantir que estes sigam a filosofia que “devem”, sem

que busquem por conta própria alternativas para suas indagações e questionamentos, ou seja, é mais uma forma de manipular a visão e prática do professor. Além do que, é preciso considerar a intenção de intensificar o trabalho docente, induzindo dos professores a dispensarem todo o tempo e energia para os trabalhos pedagógicos e dispersá-los das reflexões políticas que devem envolvê-los. (SANTOS, 2007, p. 134).

De acordo com Colantonio e Silva (2016), o tempo destinado à formação foi considerado pelas IES pequeno e além de mínimo, produziu problemas para os cursistas, pois foi dentro da hora-atividade dos mesmos que as atividades deveriam ser realizadas, sendo assim, as atividades cotidianas como: organização das atividades docente, correções, horários de estudo e preparação de aula, reuniões com equipe pedagógica, entre outros, tiveram que ser realizadas em período de descanso do profissional, fora que, a exemplo do estado do Paraná, os sábados foram destinados para o estudo coletivo, sendo esse dia considerado de descanso docente.

Para realizar a formação continuada PNEM, os sujeitos da formação continuada PNEM contaram com bolsa de estudos, conforme mostramos no capítulo anterior, tendo os valores a partir da função desenvolvida. Mas no período de novembro de 2014 até fevereiro de 2015, conforme podemos observar em Saldanã e Vieira (2015), houve atraso nos pagamentos, criando um mal-estar e promovendo descontentamento dos cursistas que contavam com esse valor. Outro ponto considerado negativo foi a impossibilidade da participação dos diretores e do vice, no processo de formação conforme relatado no caderno de resumos (COLANTONIO, SILVA, 2016), mas os mesmos poderiam participar como ouvintes. A partir dos nossos estudos, percebemos que a valorização para os cursistas foi a bolsa e as horas de estudos que são usadas para promoções e elevações nos planos de cargos e carreiras dos docentes. Assim, concordamos com Santos (2007, p. 137) que nos esclarece o apontado acima, dizendo que

A valorização da formação continuada fica por conta dos certificados que são convertidos em “pontos” para o professor, que lhe é útil nas remoções que queira participar ao final do ano letivo e na avaliação de 2 em 2 anos, que lhe rende o “Biênio” (um aumento de 5% no salário base de 2 em 2 anos), mas que sofre a interferência de outros fatores como assiduidade e pontualidade, além de disponibilidade e participação no desenvolvimento de projetos da escola ou da rede. No entanto, pela própria exigência da legislação, um plano de cargos e carreiras está sendo elaborado e tende a modificar esta “valorização”.

Diante da realização de uma formação continuada específica para o Ensino Médio, vemos a partir das propostas do MEC, um discurso da urgência de mudanças para essa etapa e a necessidade de se rever a escola, mas

Podemos observar que os discursos dizem ser urgente as Reformas Educacionais, e o são, no entanto, a reforma mais urgente e realmente significativa é na identidade dos Professores. É preciso que eles próprios resgatem seus valores e suas responsabilidades, não apenas responsabilidades quanto aos alunos aprenderem ou não, mas quanto a responsabilidades com as políticas que os envolvem. (SANTOS, 2007, p. 138).

A partir desses apontamentos, verificamos que o saldo da formação continuada PNEM foi considerado positivo, pelas IES, respondendo em parte ao proposto e promovendo a discussão no espaço escolar, mas que precisa ser observado com atenção os resultados obtidos e a intencionalidade com que se deram, pois, os mesmos tenderam a responder ao Estado e não à categoria docente.

Na próxima seção, atentaremos ao caderno de estudos produzido pela SEED/PR que objetivou ampliar a discussão dos profissionais da educação do estado do Paraná.

#### 4.3 CADERNO DE ESTUDOS DA SEED/PR

No sítio eletrônico da SEED/PR<sup>106</sup>, encontramos as diversas atividades realizadas para o desenvolvimento de formação e capacitação dos profissionais de educação do estado do Paraná, entre eles atividades de formação específicas direcionadas a uma parcela do contingente de profissionais (Educação Especial, Cursos profissionalizantes, entre outros). O GTR, uma dessas atividades, conforme já mencionamos na pesquisa, promovido com o objetivo de “[...] proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas, e que resultem em redimensionamento de sua prática” (PARANÁ, 2016c). Também destacamos a chamada Semana Pedagógica, que acontece duas vezes no ano, sendo uma no início do primeiro semestre e a outra no início do segundo semestre,

---

<sup>106</sup>No referido sítio eletrônico, encontramos links que nos remete às páginas das atividades desenvolvidas. Disponível em <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=755>> Acesso em: 05 dez. 2016.

abordando assuntos relacionados à atividade do profissional da educação, tais formações são tidas como espaço para discussão da realidade escolar e mencionadas no caderno como grandes promotoras de reflexões, como podemos observar

O Estado do Paraná, com o objetivo de (re) significar e redesenhar um currículo que seja realmente expressivo e que possa atender de maneira efetiva e com qualidade os anseios das juventudes paranaenses que cursam o Ensino Médio, vem propondo uma série de ações que incentivam iniciativas intencionalmente planejadas para essa etapa, e permitem discussões e reflexões dos profissionais da educação na Rede Estadual de Ensino. (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 6).

Apontou, ainda, que a formação continuada do Paraná já vinha respondendo aos temas atuais e necessários para discussão em relação ao Ensino Médio, conforme a própria SEED/PR apresenta no Ofício Circular nº 05 SUED/SEED.

No Paraná, a proposta de formação contemplará também temas relacionados às especificidades do Estado, resultantes das discussões realizadas pela comunidade escolar durante as Semanas Pedagógicas de 2013 e de 2014, encaminhados à Secretaria de Estado da Educação – SEED. Entende-se, pois, a importância de realizar uma ampla reflexão sobre as diferentes temáticas que envolvem os Sujeitos do Ensino Médio e sua Formação Humana Integral, assim como a Estrutura Organizacional e Funcional desta etapa de ensino. (PARANÁ, 2014c).

A formação continuada PNEM buscou realizar a discussão do Ensino Médio à luz das DCNEM apresentadas em 2012, a contextualização e a interdisciplinaridade sendo real na concretização do currículo dentro da escola de Ensino Médio, assim, suas atividades promoveram reflexões relacionadas ao estudante que se apresenta nessa etapa educacional. Buscou alcançar o profissional em sua realidade e levá-lo a pensar o planejamento de suas aulas de forma dinâmica e promotora de mudança da realidade escolar.

Percebemos que a visão estrutural e de políticas educacionais foram minimizadas, pois a mudança da etapa do Ensino Médio necessita também de uma transformação política social, pois seus sujeitos em formação são mais do que estudantes, são cidadãos em transformação social.

O ProEMI é um programa que buscou iniciar a mudança almejada e tanto alardeada como necessária na etapa final da Educação Básica, que é o Ensino

Médio, assim o estado do Paraná, como todos os estados brasileiros aderiram ao programa, buscando minimizar a realidade educacional.

Como a formação continuada PNEM foi apresentada como ação por meio do ProEMI, apresentou-se um histórico do programa desenvolvido no estado, para que os profissionais cursistas pudessem conhecer a realidade do mesmo. O Paraná desenvolveu várias ações do programa federal PDE, como exemplos: ProEMI, Mais Educação, Formação pela Escola, e-Tech Brasil, entre outros.

No ano de 2010, houve a indicação de 84 escolas, para inserção no programa ProEMI, que desenvolveram o chamado Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais, conforme é visto no Caderno de Estudos da SEED/PR (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014), durante a implantação, a secretaria propôs projetos conhecidos como Planos de Ações Pedagógicas que continham atividades optativas em contra turno relacionadas às áreas do conhecimento, atividades facultativas ao aluno que ao matricular-se tinha a frequência obrigatória, assim, deu-se início a um projeto de expansão de carga horária no estado. No ano seguinte, 2011, o programa sofreu alterações, aumentando o número de escolas atendidas, passou para 94, e essas não tinham mais necessidade de estar associadas ao programa do Ensino Médio por Blocos.

Conforme vemos em Machado (2016), ao aderir o ProEMI em 2009, a SEED/PR apresentou o programa curricular de Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais, com o objetivo de diminuir os índices de evasão e repetência, acreditando que com a redução das disciplinas anuais o estudante que perdesse um semestre não teria o ano letivo todo comprometido, promoção de maior contato entre professores e alunos e acompanhamento mais próximo da vida escolar dos estudantes.

Verificamos, no Caderno de Estudos proposto pela SEED/PR (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014), que, em 2013, por meio de reunião com diretores das escolas atendidas pelo programa ProEMI e técnicos dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), foram discutidas as dificuldades apresentadas na implementação do programa ProEMI em relação à adesão das escolas e questões pedagógicas. E ainda, de acordo com o Laskoski, Figueiredo e Silva (2014), somente em 2014, a proposta do ProEMI foi estendida a todas as escolas do estado e a mesma poderia ser inserida no programa desde que respondesse aos seguintes critérios: escolas com Ensino Médio Noturno, escolas com Educação Profissional e Colégios

Agrícolas e Florestais. Nesse momento, as atividades relacionadas às áreas do conhecimento passaram a ser integradas ao currículo.

No momento da realização da formação continuada PNEM, 516 escolas participavam do programa ProEMI, em 247 municípios do estado. De acordo com a própria SEED/PR,

A implementação do ProEMI fomentou a discussão sobre a organização curricular do Ensino Médio no Estado, abrindo possibilidades de reflexão sobre outras questões que se relacionam à prática pedagógica, como a interdisciplinaridade, a organização curricular por áreas de conhecimento e os eixos integradores. Para além destas questões, também as taxas de rendimento escolar, aprovação e abandono, oriundos do Censo Escolar, os índices de aprovação por Conselho de Classe, bem como os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), de proficiência em língua portuguesa e matemática, dos alunos concluintes do Ensino Médio, apontaram para a necessidade de ações que busquem a melhoria da qualidade na educação. (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 12).

Em relação à formação continuada PNEM, a SEED/PR apontou, por meio do Ofício Circular nº 05 SUED/SEED (PARANÁ, 2014c), que a mesma era essencial para que a qualidade desejada na formação e na escola de Ensino Médio pudesse ser refletida e promovida. Apresentou também ações propostas como a realização das Escolas Interativas, espaço virtual de conferências ao vivo e online e chat de discussão entre secretaria de educação e os cursistas para refletir os cadernos de estudos do MEC e da SEED/PR.

O caderno da SEED/PR mostrou-se, portanto, como orientador e elemento de sugestão e contribuição para “[...] refletir sobre os indicadores e resultados de aprendizagem do atual Ensino Médio no Paraná [...]” e também como motivador “[...] na construção de uma nova organização e prática pedagógica que respondam com efetividade às necessidades dos jovens dessa etapa de ensino”. (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 13).

O caderno de estudos da SEED/PR teve como referência as Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Rede Estadual de Educação do Paraná (DCEs) que orientam as ações dentro das escolas paranaenses. Ao estudarmos e analisarmos o mesmo, percebemo-lo como uma compilação resumida dos cadernos do MEC com definições dos elementos discutidos e uma visão “paranaense” da realidade da escola de Ensino Médio. A compreensão do sujeito do Ensino Médio é vista, no caderno de

estudos, pela SEED/PR, como ação de suma importância para que se garanta o direito de aprendizagem e que aconteça a superação dos estereótipos sociais que permeiam a construção social que se estabelece na sociedade atual, no mesmo o sujeito do Ensino Médio é considerado como aquele que

[...] se constrói também nas relações sociais que ocorrem no ambiente escolar. Para ser capaz de compreender o mundo em que está inserido, o sujeito necessita de oportunidades de aprendizagens que, na educação formal, ocorrem a partir das aulas e das outras experiências educativas desse espaço. (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 13-14).

Na formação continuada PNEM, observamos a importância da consonância da reflexão do currículo a partir da DCNEM, conforme Resolução nº 2/2012, o estado do Paraná, garantido na LDBEN e, como já apontamos, possui as DCEs próprias como principal documento orientador do currículo. Para que os profissionais cursistas se atualizassem sobre as DCEs, foi apresentado, no caderno de estudos, os principais tópicos e fundamentos dessas diretrizes: organização disciplinar do currículo e tratamento integrado e contextualizado dos conteúdos, favorecendo as relações interdisciplinares; seleção de conteúdos, classificados, segundo sua importância e abrangência, em estruturantes, básicos e específicos; centralidade do trabalho pedagógico.

A discussão sobre a avaliação foi promovida, refletindo o PPP, o PPC e o PTD, que são elementos que direcionam as ações dentro da escola e que nos direcionam a refletir quanto à avaliação que é a apresentação de todo o trabalho que se desenvolveu para propiciar a aprendizagem do estudante. Essa é discutida no caderno a partir da concepção da análise de qualidade.

No caderno, é apontado que a democratização do ensino trouxe avanços educacionais, contudo demonstra que o desempenho dos alunos teve queda. Assim, menciona que é necessária a realização de avaliações externas, em larga escala, pois as mesmas “[...] podem contribuir para que este efeito seja revertido, fornecendo informações sobre nível do conhecimento sistematizado dos grupos de alunos em diferentes anos escolares, em momentos específicos, e a sua evolução no decorrer da sua escolarização” (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 29). E ainda coloca que a discussão sobre avaliação deve ser constante, na escola, já que possui o objetivo de diagnosticar os problemas e direcionar as ações tanto

pedagógicas quanto administrativas e financeiras para buscar a melhoria da qualidade do ensino, confirmando a lógica empresarial que toma a concepção de qualidade no estado do Paraná.

O caderno lembrou os cursistas que o INEP é o órgão responsável pela avaliação da educação brasileira, realizando o Censo Escolar e levantamentos necessários para reunir informações para se pensar as ações políticas governamentais para a educação que junto das informações obtidas pelo IBGE garantem a observação abrangente da situação educacional nacional, assim percebemos que há valorização das avaliações em larga escala se sobrepondo à avaliação com objetivo de obter um panorama para que ocorra a transformação social.

O estado do Paraná possui uma avaliação em larga escala própria desde 2012, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP), sua finalidade é conhecer a realidade da escola pública do Paraná com base nas DCEs e no caderno de expectativas de aprendizagem que possui o objetivo de

[...] realizar a avaliação externa, censitária e universal, com a finalidade de diagnosticar o estágio de aprendizagem, bem como analisar a evolução do desempenho escolar de cada aluno avaliado, a fim de definir ações pontuais voltadas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 30-31).

Ainda apresenta o SAEP com as seguintes funções:

- Avalia de forma universalizada todas as escolas da rede estadual de ensino por intermédio da aplicação de instrumentos cognitivos, constituídos de testes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (com foco na leitura e resolução de problemas), para alunos do 6º e 9º ano EF e para alunos do 1º e 3º ano EM regular e alunos do ano de conclusão do curso Técnico e de Formação Docente Integrado, além de instrumentos sócio contextuais (questionários) junto aos diretores, professores e alunos;
- Produz informações sobre o desempenho escolar e dos fatores que se associam a esse desempenho, possibilitando o monitoramento e a formulação de políticas educacionais mais focalizadas para cada uma das etapas;
- Possibilita a todos os envolvidos no processo educativo (alunos, professores, diretores, pais, administradores, técnicos e especialistas) um acompanhamento efetivo dos resultados obtidos pelas escolas. (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 31).



Manifestando preocupação com a qualidade da educação, o caderno aponta a necessidade de encontrar soluções que melhorem a aprendizagem dos estudantes e ressalta que,

A implementação do ProEMI fomentou a discussão sobre a organização curricular do Ensino Médio no Estado, abrindo possibilidades de reflexão sobre outras questões que se relacionam à prática pedagógica, como a interdisciplinaridade, a organização curricular por áreas de conhecimento e os eixos integradores. (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 12).

Assim, os resultados do SAEP são vistos como contributo para o diagnóstico da realidade educacional paranaense, subsídio para a gestão escolar e permitem, por meio de reflexão coletiva, a discussão organizada do currículo e de ações pedagógicas importantes para a promoção da qualidade da educação paranaense, como uma avaliação externa (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014), o SAEP tem a “[...] finalidade de diagnosticar o estágio de aprendizagem, bem como analisar a evolução do desempenho escolar de cada aluno avaliado, a fim de definir ações pontuais voltadas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem” (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 31).

No caderno de estudos do PNEM do Paraná (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 28), é posto que “[...] o conceito de qualidade não pode ser entendido como rígido e estabelecido de maneira exógena aos processos educacionais” e percebemos que a qualidade da educação é vista como elemento aferidor dos compromissos sociais que as políticas públicas devem atingir. Portanto, no texto, percebemos que a palavra qualidade vem associada a elementos como: currículo, Ensino Médio de qualidade, melhoria da educação, social, universalização, efetivação nas relações de ensino aprendizagem, ensino oferecido, trabalho pedagógico. Tais elementos são observados como mensuráveis por meio de indicadores qualitativos, os quais, de acordo com o caderno estudado (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 29), são analisados “[...] a partir de diferentes dimensões, possibilita a definição de ações e prioridades com vistas à melhoria da qualidade na educação”.

Dentro da realidade capitalista, em que vivemos, e como já citado no capítulo anterior desta pesquisa, a qualidade é reduzida a resultados de índices avaliativos, sendo atrelada ao desenvolvimento econômico e na concepção neoliberal

atual, é apresentada com uma visão empresarial, por isso é apresentada por meio de indicadores, sendo assim minimizada sua real dimensão. Schlesener (2009, p. 162) esclarece esse posicionamento quando nos diz: “Na sociedade capitalista, a escola forma para a vida na estrutura social vigente e, quando acentua a preparação para a cidadania, refere-se ao cidadão nos limites da democracia burguesa”.

Não concordamos com essa concepção neoliberal de qualidade, pois acreditamos que a pretendida é a essência das mudanças que a educação deve promover para que a sociedade seja transformada por completo socialmente, superando as desigualdades latentes. Devemos ter claro que, qualidade que desejamos é a que vai mudar totalmente a escola que temos, atualmente, e, assim, “Pensar uma nova escola implica em formular as condições de formação de um novo homem para uma nova sociedade”. (SCHLESENER, 2009, p. 165).

Temos que ter em mente qual a concepção de qualidade embasa-se o documento, muitas vezes, acreditamos ser a que busque a emancipação do estudante, já que o discurso leva-nos a pensar dessa forma. Mas é claro que, diante das ações e normativas, a qualidade visa responder às necessidades do capital, preparando o estudante para ser introduzido no mercado de trabalho que se apresenta.

Um ponto de divergência entre os documentos de estudos do MEC e da SEED/PR é a discussão sobre a organização curricular, pois “[...] as DCEs reforçam a importância das disciplinas de tradição curricular, contrapondo-se ao modelo de organização curricular por áreas de conhecimento” (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 33). Assumindo o currículo com forte caráter político e as DCEs, como processo de reorientação na política curricular, o Paraná esclarece o seu posicionamento que é o mesmo desde a concepção das DCEs produzidas pelos profissionais da educação do estado.

Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte. (PARANÁ, 2008, p. 14).

Sabe-se que a redefinição curricular proposta pelo Governo Federal apresenta a organização do currículo por áreas do conhecimento, assim como já

apresenta na avaliação nacional ENEM sendo esse ponto algo que precisa ser analisado com mais atenção, pois como manter um posicionamento diante da realidade nacional? Assim a SEED/PR, embasando seu posicionamento, apresenta que para compreender a opção é necessário esclarecer também a definição que as DCEs estabelecem para as disciplinas curriculares, que, no documento, “[...] são entendidas como campos do conhecimento, identificam-se pelos respectivos conteúdos estruturantes e por seus quadros teóricos conceituais” (PARANÁ, 2008, p. 27). Tomadas assim, elas constituem-se em base para a interdisciplinaridade e a contextualização que é o ponto de aproximação entre as DCEs de 2008<sup>107</sup> e as DCNEM, Resolução nº 2/2012, que foram apresentadas pelo MEC. Essas vistas como possibilidade de diálogo entre as variadas disciplinas do currículo e para que ocorra a articulação entre as disciplinas são apresentados o eixo epistemológico, leitura e problematização<sup>108</sup>, e os eixos metodológicos, iniciação à pesquisa<sup>109</sup> e tecnologias, mídias e comunicação<sup>110</sup>.

Os conteúdos disciplinares devem ser tratados, na escola, de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares e colocando sob suspeita tanto a rigidez com que tradicionalmente se apresentam quanto o estatuto de verdade atemporal dado a eles. Desta perspectiva, propõe-se que tais conhecimentos contribuam para a crítica às contradições sociais, políticas e econômicas presentes nas

---

<sup>107</sup>Todos os cadernos das DCEs possuem a seguinte estrutura inicial: 1. A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar; 2. Os sujeitos da educação básica; 3. Dimensões do conhecimento: o conhecimento e as disciplinas curriculares, a interdisciplinaridade, a contextualização sócio histórica; 4. A avaliação.

<sup>108</sup>Em relação à problematização o caderno esclarece que a mesma se apresenta na forma de “[...] encaminhamentos metodológicos das diversas especificidades disciplinares do currículo escolar com base no trabalho pedagógico fundado na leitura e na problematização vão ampliar e aprofundar os conhecimentos específicos das disciplinas curriculares, além de propiciar o diálogo interdisciplinar, característica esta também de cunho epistemológico. Desse modo, o binômio leitura/problematização promove a atitude investigativa e propicia o substrato necessário para interpretação do mundo cotidiano, considerando-o não apenas na sua imediatividade, mas, sobretudo, nas suas relações mais complexas. (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 37).

<sup>109</sup>A pesquisa “[...] exige uma prática pedagógica fundamentada numa visão epistemológica em que o professor age não apenas como mediador, mas também como pesquisador e atuante no processo de produção do conhecimento escolar. Do mesmo modo, os estudantes como sujeitos do processo devem estar imersos no contexto da investigação, problematizando, realizando leituras, afim de também produzir tal conhecimento. (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 41).

<sup>110</sup>Como meio de articulação “[...] o eixo “Tecnologia, Mídias e Comunicação” agrupa uma série de possibilidades pedagógicas, exigindo práticas e metodologias educacionais diferenciadas, bem como um novo olhar para o fim próprio da educação, no sentido da formação de consciências e modos de agir no mundo, é imprescindível que esse eixo se encontre articulado com as áreas do conhecimento presentes na proposta curricular da escola e com os demais eixos (epistemológico e metodológico) que compõem a Formação Continuada para o Ensino Médio, transitando entre eles. (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 45).

estruturas da sociedade contemporânea e propiciem compreender a produção científica, a reflexão filosófica, a criação artística, nos contextos em que elas se constituem. (PARANÁ, 2008, p. 14).

A interdisciplinaridade é concebida a partir da relação entre as disciplinas, vistas como “campos de conhecimento”, e é concebida como aspecto epistemológico, considerando sua abordagem “[...] teórica e conceitual dada ao conteúdo em estudo, concretizando-se na articulação das disciplinas cujos conceitos, teorias e práticas enriquecem a compreensão desse conteúdo”. (PARANÁ, 2008, p. 27). Já a contextualização é abordada junto da interdisciplinaridade como “princípio integrador do currículo” (PARANÁ, 2008); é chamada à prática do docente para propiciar ao estudante a compreensão dos contextos e conceitos na construção da compreensão dos objetos de estudo das disciplinas.

Destarte, percebemos, por meio de nossa pesquisa, que o Paraná realizou a formação continuada em meio a percalços e situações de greve que influenciaram de certa forma na realização da formação dentro do estado.

Diante da realidade da proposição de um caderno específico de estudos, percebemos que a SEED/PR buscou garantir a sua ideologia em sobreposição à reflexão proposta, articulando as suas diretrizes e as “expectativas” ao modelo de formação por meio de áreas de conhecimento como defendido pelo MEC.

As nove IES formadoras trabalharam de forma a superar os percalços que aconteceram como exemplo à greve dos profissionais da educação do estado do Paraná e conseguiram terminar a formação no tempo possível. A partir de dados obtidos em Colantonio e Silva (2016), de acordo com as IES, tem-se que em média 69,68% dos professores e 72,13% dos coordenadores pedagógicos inscritos terminaram a formação. Ainda sobre esses dados, temos que o número de professores concluintes foi de 13.398 sendo que, no ano de 2014, o estado do Paraná apresentava em seus dados<sup>111</sup> um total de 28.143 professores, dessa maneira, somente 47,6% dos professores participaram e concluíram a formação continuada, não atingindo nem a metade dos profissionais que atuam nessa etapa educacional. Esse é um dos aspectos considerado negativo na proposta realizada, pois com a

---

<sup>111</sup>Os dados foram obtidos no sítio eletrônico da SEED/PR. Disponível em:< [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim\\_censo\\_escolar\\_ed7.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed7.pdf)> Acesso em 13 nov. 2016.

adesão sendo voluntária, o objetivo de refletir o Ensino Médio pelos seus agentes não foi atingido.

A discussão sobre a qualidade da educação foi ponto alto dentro do caderno da SEED/PR e essa qualidade é vista como resultado de ações que são minimizadas pelo estado. Como se somente a discussão sobre a mesma e uma visão empresarial fosse garantir a aprendizagem que se busca. A aferição de qualidade por meio de exames de larga escala como o SAEP não garante a mesma, pois temos que ter claro que a qualidade da educação vai para além dos resultados das avaliações e a análise de indicadores educacionais.

Vivendo no Paraná e no Brasil, momento de descaso com a educação, sob a imposição da reforma do Ensino Médio e a aprovação da PEC 241, os estudantes secundaristas estão ocupando<sup>112</sup> as escolas em sinal de protesto e pedindo para serem ouvidos. Um ponto bastante divergente da realidade que observamos, nesse momento da pesquisa, é o protagonismo estudantil como apontado no caderno e a realidade que é vista pelo governo e pela secretaria de educação do Paraná.

[...] o protagonismo destaca-se como atuação positiva de adolescentes e jovens, por meio de uma participação democrática e construtiva no currículo e da relação dinâmica entre formação, conhecimento, diálogo, iniciativa, responsabilidade, liberdade, compromisso e criatividade, que contribui para assegurar seus direitos, expressão e o exercício da cidadania. (LASKOSKI; FIGUEIREDO; SILVA, 2014, p. 15)

Mas não se observa o protagonismo dos estudantes que estão cientes das mudanças propostas e preocupação dos mesmos em relação à escola que está sendo preparada para as gerações futuras, não está acontecendo diálogo entre estado e estudantes, não existe reconhecimento da responsabilidade social dos mesmos e também não se tem notado o exercício de cidadania que está sendo promovido. Há, portanto, um discurso adequado dentro de um documento governamental e uma ação contrária ao pronunciado, autoritária, intransigente e deformadora da democracia que reprime a ação protagonista dos estudantes.

---

<sup>112</sup>As ocupações das escolas no Paraná tiveram início com a proposição da MP 746/2016 e chegaram a ser ocupadas até 850 escolas e nenhum diálogo entre estudantes e governo. (Dados coletados na página do grupo "Ocupa Paraná", disponível em: < <https://www.facebook.com/ocupasim/photos/a.1780725898868533.1073741828.1780721055535684/1781752268765896/?type=3&theater> > Acesso em 07 dez. 2016.

Lembramos que os cadernos desenvolvidos para a formação continuada PNEM ressaltam a organização do currículo por área do conhecimento. No entanto, o caderno do Paraná ainda reforça a organização por disciplina, seguindo as DCEs do estado do Paraná. Pudemos perceber que o caderno de estudos proposto pela SEED/PR buscou aprimorar a discussão realizada pelo MEC, mas o caráter disciplinar do currículo é tomado como definitivo dentro do documento e das DCEs.

Mesmo sendo uma formação continuada, proposta pelo MEC em parceria com as secretarias estaduais e distrital, percebemos que a SEED/PR apresentou um incisivo acompanhamento, com atividades extras, trazendo uma quantidade de atividades a mais para que o profissional da educação tivesse que realizar, que, a nosso ver, interferiu negativamente nas reflexões promovidas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida buscou apresentar a formação continuada Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio como proposta do Governo Federal para alinhar a atuação dos docentes e pedagogos aos propósitos de mudança curricular e alterações que são consideradas necessárias para essa etapa educacional, vista como dualista e sem definição clara quanto a sua finalidade.

Esta pesquisa analisou a formação continuada Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Buscamos responder às perguntas: Qual o papel do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio como formação continuada na discussão e reestruturação dos currículos do Ensino Médio? Como se estrutura o programa Pacto no Estado do Paraná? Qual a intencionalidade dessa formação continuada? Para tanto trabalhamos com dados bibliográficos e documentais, visando responder às perguntas norteadoras da pesquisa.

Procuramos realizar a pesquisa, discutindo o contexto social e político em que as políticas públicas educacionais têm sido desenvolvidas, pois são esses os fatores que interferem nas respostas imediatas que o governo procura para desenvolver sua hegemonia e estabelecer as regras, objetivando a manutenção social. Analisamos a formação continuada de professores, em específico para o Ensino Médio, em um contexto em que se prioriza a reforma dessa etapa educacional, trazendo poucas alterações ao seu perfil histórico dualista e seu caráter preparatório para o trabalho da classe que necessita da educação pública.

Com o desenvolvimento da pesquisa, percebemos que discutir o Ensino Médio não é tarefa fácil. Sabemos que tal etapa educacional, ao longo da história, vem sendo palco de discussões divergentes, envolvendo a definição curricular, a proposta pedagógica, a formação de professores, o atendimento aos estudantes. Tem sido retratado nos documentos governamentais como etapa em que se manifestam grandes problemas para a promoção da formação humana integral, tem se apresentado de forma dualista e com características de preparação do indivíduo para responder ao mercado de trabalho.

Todas essas questões tornam mais complexas ainda a tarefa de análise da formação continuada no Ensino Médio. Para pensar essa formação é preciso compreender o que ele é, quem são seus estudantes, como se organiza o currículo, quais intenções foram norteadoras dos rumos tomados pelo Ensino Médio

na história recente, um caminho que foi trilhado neste trabalho. Percebemos que a formação tanto inicial quanto continuada vem sendo apresentada como forma de promoção de mudanças para essa etapa educacional.

Vemos que a formação continuada dos profissionais é de extrema importância, pois leva o docente a rever sua ação e buscar elementos de mudança para auxiliar na promoção da aprendizagem e construção do conhecimento dos estudantes que estão em formação. Muitas vezes, as formações propostas, buscou preparar o docente de modo a promover embasamento curricular e profissional, faltando à busca pela relação interdisciplinar tanto discursada atualmente.

Apresentamos a pesquisa, com uma retomada sobre os encaminhamentos políticos e governamentais na área da educação que foram promovidos desde a década de 1990 e que resultaram na implementação da formação continuada PNEM. Por meio de discussões e reflexões realizadas, foi possível analisar a intencionalidade de sua proposição e as reais preocupações que devem ser revistas para que uma formação continuada possa atingir a sua real finalidade e promover a capacitação e reflexão necessária para que haja mudanças importantes no contexto educacional.

A análise que desenvolvemos sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, tratando da questão específica da formação continuada, levou-nos a perceber que o Pacto foi uma proposta governamental que buscou propiciar formação continuada que levasse os docentes e pedagogos à reflexão da escola média à luz das DCNEM. O Pacto tem origem no governo Lula com o PDE, correspondendo a um desdobramento do ProEMI.

Como vimos na pesquisa, o PDE foi apresentado como um leque de programas que buscam aferir qualidade para a educação brasileira, mas percebemos que as ações estão atreladas ao Compromisso, que se apresenta como adesão voluntária, mas que se não houver a sua aceitação, os programas e investimentos apresentados não serão realizados pelos estados e nem pelas instituições educacionais. Portanto, é um discurso de aparelhamento de ideais que limita a atuação dos envolvidos nos programas a responderem especificamente ao Compromisso.

As ações educacionais estão todas entrelaçadas, as ações do PDE estão aparelhadas à adesão ao Compromisso e as ações do PAR. Assim o ProEMI e o PNEM estão envolvidos nesse emaranhado de ações que são apresentadas por



meio de programas que visam buscar a qualidade da educação brasileira.

Observamos que não foram todas as escolas brasileiras que participaram do programa ProEMI, a princípio somente as escolas com IDEB baixo e depois as que desejassem, desde que apresentassem um projeto consistente com as orientações do programa. O Governo Federal apresentou o ProEMI com o desejo de elevar o padrão de qualidade da educação e responder à necessidade de mudança na etapa educacional do Ensino Médio desejada e pretendida pela sociedade brasileira. O ProEMI buscou incentivar novas práticas pedagógicas que atingissem a realidade do jovem que se encontra em formação, buscando valorizar a leitura e a cultura, promover a formação omnilateral e o desenvolvimento de metodologias emancipadoras do cidadão.

O ProEMI, com o discurso de obter a qualidade educacional, procurou prestar apoio técnico e financeiro para as ações pedagógicas pensadas no âmbito da escola. As orientações realizadas no decorrer do desenvolvimento do programa buscaram levar as ações a responderem à articulação das disciplinas, eliminando o ensino fracionado e promovendo conhecimento globalizado e reflexivo, observando o sujeito em formação, por meio da participação de todos os profissionais e da comunidade escolar. Mas essa busca deixou a desejar no momento em que se apresentou como um programa por adesão, as mudanças necessárias são para todas as escolas de Ensino Médio do país, cada qual com suas particularidades regionais, de estrutura e de organização, portanto é preciso uma reflexão mais contundente e que atinja todo o sistema educacional.

Com a instituição do programa ProEMI, percebemos que os documentos apontavam a necessidade de formação continuada dos profissionais dessa etapa educacional, buscando prepará-los para a realidade pretendida, ou seja, de acordo com os documentos governamentais, a que tivesse como objetivo levar os docentes a buscarem por meio do currículo a formação humana integral. A formação em si direcionou os estudos para a compreensão do sujeito do Ensino Médio e a busca pela mudança das características da escola que se apresenta ao mesmo, pois é uma etapa com elevado índice de evasão e reprovação, além de ainda ter um número considerável de indivíduos, com idade escolar longe da escola média. Consideramos esse aspecto importante e entendemos que o mesmo explicita um viés de luta de educadores que tem procurado formas de melhorar o Ensino Médio.

Não podemos deixar de observar que os jovens, que estão na escola

pública de Ensino Médio, são filhos de trabalhadores que necessitam do trabalho para sua sobrevivência, então a escola que está sendo ofertada a ele não pode somente oferecer qualificação e preparação para o trabalho, mas sim, além disso, que proporcione o acesso ao conhecimento de forma a emancipar-se e constituir-se como cidadão. Quando a escola apresenta somente o trabalho como formação, está preparando um exército de trabalhadores em massa que manterá o sistema capitalista vigente e sendo moldados para que a transformação social desejada nunca aconteça. O estudante, portanto, que frequenta a escola pública, tem suas especificidades, dentro da realidade que vive e da sociedade capitalista que se apresenta a ele, assim sendo, a escola, nessa fase educacional, precisa ser pensada não somente no âmbito de inserção social, mas, principalmente, como elemento de transformação social que lhe garantirá as escolhas e a formação cidadã, humana e integral.

A formação continuada PNEM foi um curso proposto em nível federal após a implementação do programa ProEMI, tendo como objetivo redesenhar o currículo do Ensino Médio, por meio de discussão e reflexão pelos atores atuantes dentro do espaço escolar: docentes e pedagogos. A mudança curricular almejada teve como foco principal tanto o sujeito em formação nessa etapa educacional quanto o trabalho pedagógico, sendo este revisto em termos de seu papel no desenvolvimento do currículo, buscando trazer o estudante como protagonista de sua aprendizagem.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi desenvolvido como programa de articulação entre os entes federados e o Governo Federal e como programa também de coordenação de ações e estratégias em políticas públicas que se efetivassem e buscassem elevar a qualidade da educação dessa etapa.

Assim, vemos que a formação continuada PNEM foi uma ação necessária para que as mudanças pudessem realmente acontecer dentro da escola média. O trabalho docente é de vital importância para que as políticas públicas se concretizem dentro da escola; o currículo só se torna efetivo quando é materializado com as propostas encaminhadas pelos profissionais no espaço escolar. Nesse sentido, o PNEM possibilitou articular uma formação continuada que levasse os profissionais da educação a refletirem sobre os sujeitos em formação e o trabalho pedagógico em todos os seus aspectos. Instituiu-se, logo, a formação continuada PNEM, sendo vista como iniciativa articulada com o propósito de levar os sujeitos da escola a refletirem e buscarem propor ações em consonância com o pretendido pelo

Governo Federal.

A formação continuada PNEM foi realizada com os profissionais que atuam no Ensino Médio, por meio de adesão, com direito à bolsa aos cursistas. Ocorreu nos anos de 2014 e 2015, em duas etapas, a primeira com o objetivo de refletir a escola e o sujeito em formação e a segunda a proposta curricular por meio da articulação entre as áreas do conhecimento. Foram confeccionados cadernos de estudos pelo MEC, sob a responsabilidade do observatório do Ensino Médio da UFPR, com textos e questionamentos propostos com o intuito de levar o profissional cursista a refletir a escola em toda a sua estrutura pedagógica.

Esses cadernos foram produzidos sob a supervisão do MEC por profissionais da educação que buscam em seu trabalho discutir e refletir o Ensino Médio, portanto podemos dizer que mesmo que a intencionalidade da formação pudesse levar a formatar a concepção de escola dos profissionais cursistas, os cadernos promoveram sim uma discussão da escola, a partir da mesma, levando muitos profissionais a reverem a sua ação e repensarem a escola que existe hoje para a sociedade. Outro aspecto muito positivo que podemos perceber é a possibilidade da reflexão e da discussão sobre o sentido histórico assumido pelo Ensino Médio que foi oportunizada pela formação, momento ímpar, que trouxe uma reflexão imprescindível aos docentes e pedagogos atuantes nessa etapa educacional.

Com o objetivo de analisar como o programa estruturou-se no estado do Paraná e levantar as diretrizes do programa para formação continuada de professores no Estado, fizemos o levantamento das informações necessárias, conforme apresentamos no quarto capítulo desta pesquisa. Vimos que no período de desenvolvimento da mesma, os profissionais do estado do Paraná passaram por momentos difíceis, que ainda se estende, como greves, paralisações e embates com o governo atual, o que de certa forma prejudicou o desenvolvimento da formação, mas conforme vimos nos relatos das IES que desenvolveram o trabalho de formação, houve mais pontos positivos do que negativos.

No Paraná, percebemos que houve a proposta de conciliar o estudo promovido pelo MEC, amparado nas discussões das DCNEM com a proposta curricular do estado, que já possui as próprias diretrizes, as DCEs. Não verificamos mudanças substanciais nos documentos propostos sequencialmente pela SEED/PR, mas o docente foi estimulado a pensar em seu relacionamento com a realidade escolar e o estudante do Ensino Médio.

Pelos cadernos, percebe-se que os profissionais da educação precisaram desenvolver reflexões sobre a realidade dos estudantes, tiveram que discutir o currículo e o desenvolvimento de atividades interdisciplinares assim como o encaminhamento de projetos. São mudanças sutis, mas proporcionou um envolvimento maior dos docentes nas reflexões sobre as questões relacionadas à melhoria da aprendizagem dos estudantes e nas propostas apresentadas pelas secretarias de educação do Governo Federal e Estadual.

Podemos inferir que, após a formação continuada PNEM, foi possibilitado nas escolas um maior envolvimento entre docentes e pedagogos com os estudos fora da sua área de atuação direcionados à escola como um todo, houve um acréscimo de propostas de atividades coletivas, onde a prática da contextualização e da busca pela interdisciplinaridade tem sido apresentada, visando alterar assim a prática pedagógica de muitos cursistas envolvidos. O estudante tem sido o foco das propostas de atividades dos profissionais, atendendo à proposição do programa ProEMI e o objetivo da formação continuada PNEM.

Devemos, portanto, observar que a formação continuada PNEM apresentou elevado grau de importância, pois é uma formação pioneira no quesito de refletir a escola, os seus problemas e sua realidade, sendo significativa no sentido de levar os profissionais de educação a repensarem o Ensino Médio e, assim, assumirem comprometimento com a profissão e com o ator principal que é o estudante, buscando rever o trabalho docente desenvolvendo atividades articuladas e de forma coletiva.

O que não podemos deixar de observar é que, intencionalmente, a política analisada buscou o envolvimento dos profissionais da educação como estratégia para amenizar o problema social e de investimento que se apresenta de forma contundente na educação brasileira. Um dos pontos frágeis da ação governamental foi a adesão de forma voluntária, não atingindo a totalidade dos profissionais, não reconhecendo a importância do docente e do pedagogo no processo de melhoria da educação, buscou-se somente o engajamento desse trabalhador com propostas de bolsas que não demonstram a preocupação real com o profissional e nem com o seu reconhecimento, sendo assim, esse tipo de estratégia, leva-nos a refletir que essa ação por si só não altera nem as condições salariais e de trabalho docente, nem modificam de fato a estrutura do Ensino Médio.

Concluimos que não é por meio de ações isoladas dos profissionais da educação que a educação nacional mudará de rumo, mas sim com investimentos

adequados em políticas sociais, em infraestrutura e valorização profissional e, dessa maneira, a qualidade de educação tanto discursada nos documentos governamentais poderá ser buscada fora dos limites de uma visão empresarial. Entendemos que a qualidade de ensino tem se apresentado de acordo com as exigências do mercado, e buscado como resultado a eficiência de uma formação técnica. Para se conquistar níveis de qualidade social em educação, não podemos pensar a educação sob o viés capitalista.

Como já apontamos nesta pesquisa, a busca por qualidade não pode se apresentar por meio de programas de governo e sim como políticas de Estado. O investimento, em nosso país, em educação, é mal realizado e ínfimo, assim a adesão ao programa ProEMI, foi realizada, muitas vezes, para que pudesse garantir as condições de funcionamento das escolas que sem investidura pública tem sobrevivido sem a estrutura mínima necessária para atender os estudantes.

A educação observada, principalmente, nesse período que delimitamos a pesquisa, foi totalmente desfigurada de sua função social, sempre objetivando a incorporação dos ideais neoliberais, buscando responder às expectativas capitalistas e à lógica da gestão empresarial, que continuamente permearam as propostas que foram e são apresentadas para a educação brasileira. E mesmo com mudança de governo, as concepções que foram incorporadas nas políticas públicas educacionais mantiveram as relações sólidas com agências multilaterais, sendo que mesmo que o discurso seja de transformação social e formação humana e integral, defende-se o Estado na perspectiva capitalista e não contribui para a mudança real necessária.

A educação, nesse sentido, acaba sendo considerada como um meio para que a desigualdade social possa ser eliminada e a escola vista somente como meio para que se tenha um emprego e não se garanta a transformação social, os quais são direitos do cidadão. Precisamos refletir sobre a identidade do Ensino Médio tanto propalada, se temos mudanças que incessantemente objetivaram responder ao capital, seria ingenuidade dos profissionais da educação acreditarem que se busca uma formação humana integral realmente, pois o Ensino Médio desde sua concepção possui uma identidade sim e essa é capitalista, moldada conforme o capital, respondendo adequadamente ao que espera o mercado produtivo vigente. O que podemos afirmar nesse momento é que, se por um lado a formação continuada PNEM levou os profissionais a refletirem a escola média, por outro lado não permitiu uma

mudança que permaneça na realidade do trabalho pedagógico, devido a sua limitação e descontinuidade.

Pensar um programa de formação continuada que seja desenvolvido para uma etapa educacional específica, leva-nos a refletir sobre os problemas da mesma. O Ensino Médio brasileiro, como dito inúmeras vezes, sempre foi apresentado pelas políticas públicas como problemático, sem identidade e de caráter dualista. Percebemos que o problema na verdade nunca foi de constituição e sim um problema desde sua origem, político. No momento vivido, identificamos que a formação humana integral está sendo apontada de forma deturpada, como se reconhece na leitura dos documentos governamentais, não existe uma clareza em relação ao uso do termo integral e no momento de aprovação de uma nova reforma do Ensino Médio, observamos que a ideia de integral somente abrange a sua concepção de tempo de atividade na escola e não observa o viés da formação como tanto discutido dentro do curso de formação continuada PNEM.

A partir do estudo realizado, acreditamos que o mesmo possa contribuir para futuras discussões no âmbito da formação continuada e das análises das políticas educacionais relacionadas ao Ensino Médio. Essa pesquisa apresenta-se, apenas, como início de um debate sobre a importância da formação continuada para a melhoria da educação pública e do trabalho docente, e, por isso, não teve a intenção de esgotar o assunto, pois o mesmo precisa ser ampliado e aprimorado para que possamos objetivar a qualidade na educação e do trabalho pedagógico, assim, busca-se com essa pesquisa a possibilidade de novas reflexões que proporcionem de fato a melhoria do Ensino Médio brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. A. A. Educação: um novo patamar institucional. **Novos Estudos**, São Paulo, n. 87, p. 131-143, jul. 2010.
- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18 n. 53, p. 267-284, abr.-jun. 2013.
- ALAVARSE, O.; GABROWSKI, G. **Formação de professores do ensino médio: avaliação no ensino médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Etapa I, caderno VI.
- ALMEIDA, M.L.P de.; SILVA, S.R da. A perspectiva epistemológica de Gramsci e a pesquisa de políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M.L.P de. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 27-53.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 2005. p.9-23.
- ANDRADE, S. dos S. **Juventude e a escolarização como imperativo da vida contemporânea**. 2008. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- ARAUJO, R. M de L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>. Acesso: 30 abr. 2016.
- BARBOSA, C. J. A. **Formação continuada de professores: Melhoria da formação profissional ou obtenção de ganho provisório**. 2011. 65 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011.
- BARBOSA, C. S.; LUIZ, N de. **Juventude, Trabalho e Educação: O Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego em discussão**. 2007. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-3950--Int.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2016.
- BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington: A visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. 1994. Disponível em: <<http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf>>. Acesso em: 12 ago 2016.
- BENGOSI, M. B. **Cronograma PACTO**. [Mensagem pessoal] Mensagem recebida por <clauerram@seed.pr.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2016.

BOLLMANN, M. da G.N. Revendo o Plano Nacional de Educação: Proposta da sociedade brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul/set. 2010.

BONINI, A. et al. **Formação de professores do ensino médio**: Linguagens. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. Etapa II - Caderno IV.

BRANDÃO, C. da F.O ensino médio no contexto do Plano Nacional de educação: o que ainda precisa ser feito. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 195-204, mai/ago, 2011.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014a. (Série legislação; n. 125).

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 28 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os arts 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 28 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias [...]. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 26 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [...] dá outras providências. Brasília, 2009c. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em 07 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 23 de jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Parecer nº 5/2011 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator José Fernandes de Lima. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 jan. 2012a. Seção 1, p.10. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/>



pdf/pceb005\_11.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e [...] dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º [...] com a inserção neste dispositivo de inciso VI. 2009f. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação = Razões, princípios e programas**. 2009e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em: 7 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. 2013d. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5)>. Acesso em: 12 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009. Assunto: Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 ago. 2009d. Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_11\\_30062009.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/parecer_11_30062009.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições, [...] nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 nov. 2013b. Seção 1, nº 238, p. 24-25. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category\\_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 7 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Resolve instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 out. 2009b. Seção 1, nº 195, p. 52. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf)>. Acesso em: 7 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador**. 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/documentos>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador** – Documento Orientador. 2011b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/documentos>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador** – Documento Orientador. 2013c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/documentos>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador** – Documento Orientador. 2014b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador/documentos>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Rede Nacional de formação continuada de professores de Educação Básica: Orientações Gerais. Catálogo.** 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog\\_rede\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012b. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, Seção 1, p. 20. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf)>. Acesso em: 7 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de jul. 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_04\\_13072010.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_04_13072010.pdf)>. Acesso em: 7 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 63 de 16 de novembro de 2011. Autoriza destinação de recursos financeiros, em 2012, nos moldes e sob a égide do normativo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que estiver em vigor [...] com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 nov. 2011a. Seção 1. Disponível em: <[https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000063&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2011&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000063&seq_ato=000&vlr_ano=2011&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 19 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014c. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.** Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014. 2014d. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento\\_orientador.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 2 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Sistema S**. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016.

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>> Acesso em 18 out. 2016.

CARDOSO, F. H. **Avança Brasil**: Proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 1998. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/62rp6>>. Acesso em: 2 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Mãos à obra, Brasil**: Proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 1994b. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/11869424-Maos-a-obra-brasil-proposta-de-governo-fernando-henrique-cardoso.html>> Acesso em: 2 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Plano Fernando Henrique Cardoso – Exposição de Motivos nº 395, de 7 de dezembro de 1993. **Revista de Economia Política**, v.14, n. 2 (54), p. 114-131, abr./jun., 1994a.

CARRANO, P.; DAYRELL, J. **Formação de professores do ensino médio**: o jovem como sujeito do ensino médio. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Etapa I, caderno II.

CARVALHO, D. P de. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a Educação Básica. **Ciência & Educação**, Bauru, v.5, n.2, p. 81-90, 2008.

CHAVES, V.L.J. Educação pública, gratuita e de qualidade na perspectiva do trabalho. In: BERTOLDO, E.; MOREIRA, L.A.L.; JIMENEZ, S. (Org.). **Trabalho, educação e formação humana frente a necessidade histórica da revolução**. São Paulo: Instituto Lukás, 2012. p. 201-214. Disponível em: <[http://media.wix.com/ugd/46e7eb\\_546427d6f89041f3866aeef50b3a7fd6.pdf](http://media.wix.com/ugd/46e7eb_546427d6f89041f3866aeef50b3a7fd6.pdf)>. Acesso em: 7 jun. 2016.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, Jan/abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan/jun. 2011.

COLONTONIO, E.M.; SILVA, M. R da. Formação de professores do Ensino Médio. In: SEMINÁRIO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO, 3., 2016, Curitiba. **Caderno de resumos...** Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO. **Lula Presidente** - Plano de Governo 2007/2010. 2006. Disponível em: <[http://novo.fpabramo.org.br/uploads/Programa\\_de\\_governo\\_2007-2010.pdf](http://novo.fpabramo.org.br/uploads/Programa_de_governo_2007-2010.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Programa de governo 2002 coligação Lula Presidente**: um Brasil para todos. 2002. Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/uploads/programagoverno.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

COMPROMISSO. **Todos Pela Educação**. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/quem-esta-conosco/>> Acesso em 01 nov. 2016.

CUNHA, L. A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano editora, 2002. p.103-134.

CURY, C.R.J. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 4. ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1989.

DELPHINO, C. **HB História Brasileira**. 2010. Disponível em: <<http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/a-expulsao-dos-jesuitas-do-brasil/>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

DIRETRIZES do Programa 2011/2014. 2010. Disponível em: <<http://www.clicrbs.com.br/pdf/8772856.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul/set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**: política de Estado para a educação brasileira. Brasília: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. (PNE em movimento 1).

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 88, p. 153-179, nov. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002010000300009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000300009)>. Acesso em: 4 ago. 2016.

DRUK, I. de F. et al. **Formação de professores do ensino médio**: Matemática. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. Etapa II, caderno V.

EDUCACIONAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <[http://www.educacional.com.br/legislacao/leg\\_vi.asp](http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_vi.asp)> Acesso em: 18 out. 2016.

ESTEVES, L.C.G.; ABRAMOVAY, M. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Org.). **Juventudes**: outros olhares sobre a diversidade. Brasília, Ministério da Educação, 2007. p. 18-54.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2009. Disponível em <[https://www.researchgate.net/publication/266009521\\_APONTAMENTOS\\_PARA\\_O\\_TRABALHO\\_COM\\_DOCUMENTOS\\_DE\\_POLITICA\\_EDUCACIONAL](https://www.researchgate.net/publication/266009521_APONTAMENTOS_PARA_O_TRABALHO_COM_DOCUMENTOS_DE_POLITICA_EDUCACIONAL)>. Acesso em: 27 fev. 2016.

FARIA, E. **Dicionário Escolar Latino – Português**. 4. ed. São Paulo: Campanha Nacional, 1967.

FERRETTI, C. J.; ARAÚJO, R. L.; LIMA FILHO, D. L. **Formação de professores do ensino médio: organização e gestão democrática da escola**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Etapa I, caderno V.

FERRETTI, C. J.; SILVA JR, J. D. R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 109, p. 43- 66, mar. 2000.

FONSECA, M. O banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 46-63.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. Capital Humano. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2009. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/caphum.html>>. Acesso em: 18 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Juventude, trabalho e educação no Brasil: Mistificações e desafios de uma relação complexa**. 2004. Programa de TV/Entrevista. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kg/groups/25293257/1207984995/name/frigotto>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil a primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma**

educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1989.

GENTILI, P.; APPLE, M.W.; SILVA, T.T da. **Cultura, política y currículo**: Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Buenos Aires: Editorial Losada, 1997.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIDDENS, A. A terceira via: **Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GIOVINAZZO-Jr, C. A. **Formação no ensino médio, escola e juventude**: Preparar para quê?. 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3998.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2015.

GROPPO, L. A. Das origens ao colapso do Estado de bem Estar: Uma recapitulação desmistificadora. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 20, p. 68-75, dez. 2005. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/art07\\_20.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/20/art07_20.pdf)>. Acesso em: 4 ago. 2016.

HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

HOBSBAWM, E. J. **Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE. **Séries estatísticas**. 2016a. Disponível em: em:<<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/>> Acesso em: 04 set. 2016.

INEP. Ministério da Educação. **Prova Brasil**. Disponível em:<<http://provabrasil.inep.gov.br/>> Acesso em 04 nov. 2016.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p.752-769, set.-dez. 2011. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a06.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional**: As políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época).

\_\_\_\_\_. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LASKOSKI, L. M.; FIGUEIREDO M. A.; SILVA, O. H. M. da. **Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio**: formação continuada para os professores do ensino médio do estado do Paraná. Curitiba, 2014.

LEÃO, H. S. **Professores do PR não esquecerão tiranias deste governo insano**. 2015. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/opiniaocoluna/2015/05/08/professores-do-pr-nao-esquecerao-tiranias-deste-governo-insano.htm>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J. F de.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. In: LUCENA, C.; SILVA JR, J. dos R. (Org.). **Trabalho e Educação no Século XXI**: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. p. 99-125.

MACHADO, T. V. **O Ensino Médio por Blocos de Disciplinas Semestrais como proposta de currículo inovador no Paraná**: análise sobre os tempos escolares. Disponível em: <<http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/ENSINO-MEDIO-POR-BLOCOS.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2016.

MAGALHÃES, F. **10 Lições sobre Marx**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

MARTINS, A. S. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MEC . Ministério da Educação. **REUNI**. 2016a. Disponível em:<<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>> Acesso em: 18 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PROUNI**. 2016b. Disponível em:< <http://siteprouni.mec.gov.br/>> Acesso em: 18 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **FUNDEB**. 2016c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249>> Acesso em 18 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **TV ESCOLA**. 2016d. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/sobre>> Acesso em 18 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **ENEM**. 2016e. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>> Acesso em 04 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **SISU**. 2016f. Disponível em:<<http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>> Acesso em 18 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **FIES**. 2016g. Disponível em: Disponível em:<<http://sisfiesportal.mec.gov.br/?pagina=fies>> Acesso em 18 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **SISUTEC**. 2016h. Disponível em: <<http://sisutec.mec.gov.br/tire-suas-duvidas>> Acesso em 18 out.2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PNAIC**. 2016i. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192)> Acesso em 07 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PAR**. 2016j. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/par>> Acesso em: 14 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. 2016k. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=20141:professor-do-ensino-medio-pode-aderir-a-pacto-a-partir-do-dia-20>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

MELO, A. A.S.de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDFAL, 2004.

MINISTÉRIO DO PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E GESTÃO. Disponível em: <<http://www.planejamento.gov.br/servicos/faq/pac-programa-de-aceleracao-do-crescimento/visao-geral/o-que-e-o-pac>> Acesso em: 10 jun. 2016.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49, p. 39-58, jan/abr. 2012.

MORAES, C. S. V.et al. **Formação de professores do ensino médio**: Ensino Médio e formação humana integral. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Etapa I, caderno I.

NISHIYE, E. **Formação continuada de professores**: O conhecimento construído na elaboração e implementação de um currículo. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

NOMA, A. K.; CZERNISZ, E. C. da. S. Trabalho, educação e sociabilidade na transição do século XX para o século XXI. In: SOUZA, J. dos S.; ARAÚJO, R. (Org.). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá, PR: Massoni, 2010. p.193-210.

NOMA, A. K.; NAVARRO, E. C.; CHILANTE, E. F. N. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 65-82, ago. 2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art05\\_38e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art05_38e.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2016.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiás, v.25, n.2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Das políticas de governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr-jun. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2014.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: Uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>> Acesso em: 23 fev. 2016.

PACIEVITCH, T. **Friedrich August von Hayek**. Disponível em:<<http://www.infoescola.com/biografias/friedrich-august-von-hayek/>> Acesso em: 24 out. 2015.



PACTO. In: DICIONÁRIO Priberam. 2013. Disponível em:  
<<https://www.priberam.pt/DLPO/pacto>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba, PR. 2012. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno\\_expectativas.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf)>. Acesso em: 6 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Matemática**. Curitiba, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_mat.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_mat.pdf)>. Acesso em: 6 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de estado da Educação do Paraná. **Parecer CEE/CEB n.º 130/10**. Pedido de apreciação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Relator: Romeu Gomes de Miranda. Protocolo nº 7.597.253-9/09. Aprovado em 11/02/10. Disponível em: <[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa\\_ceb\\_130\\_10.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_130_10.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Portal Dia a Dia Educação – educadores – **Consulta escolas**. 2016a. Disponível em: Acesso em: 13 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Dia a Dia Educação. **Pacto nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná**. 2016b. Disponível em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1285> Acesso em: 13 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Dia a Dia Educação. **Grupo de Estudos em Rede (GER)**. 2016c. Disponível em:<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1316>> Acesso em 12 out. 2016

\_\_\_\_\_. Secretaria De Estado Da Educação Superintendência Da Educação Diretoria De Articulação Pedagógica Da Educação Básica Departamento De Educação Básica. **Ofício Circular nº 021 DEB/SEED**. Assunto: Esclarecimentos sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. 2014b. Disponível em:< [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/oficiocircular021deb.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/oficiocircular021deb.pdf)> Acesso em: 04 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria De Estado Da Educação Superintendência Da Educação Diretoria De Articulação Pedagógica Da Educação Básica Departamento De Educação Básica. **Ofício Circular nº 011 - DEB/SEED**. Assunto: Informações sobre o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná. 2014a. Disponível em:< [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/oficiocircular11deb.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/oficiocircular11deb.pdf)> Acesso em: 13 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria De Estado Da Educação Superintendência Da Educação Diretoria De Articulação Pedagógica Da Educação Básica Departamento De Educação Básica. **Ofício Circular nº 005 - SUED/SEED**. Assunto: Orientações sobre o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná. 2014c. Disponível em:<

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/oficiocircular0514.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/oficiocircular0514.pdf)> Acesso em: 14 dez. 2016.

PAULANI, L. **Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômica**. São Paulo: Boitempo, 2008. (Estado de sítio).

PERONI, V. M.V. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v.19, n. 40, p. 215-227, Maio/ago. 2010.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO NO BRASIL. **Índice de Desenvolvimento Humano**. Disponível em: <[http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx?indiceAccordion=0&li=li\\_D HHome](http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx?indiceAccordion=0&li=li_D HHome)> Acesso em: 20 ago. 2016.

RAMOS, C. **SalaGeo**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://salacristinageo.blogspot.com.br/2013/05/bonus-demografico-conceito.html>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

RAMOS, D. A. et al. **Formação de professores do ensino médio: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. Etapa II, caderno I.

RAMOS, M. N.; FREITAS, D.; PIERSON, A. H. C. **Formação de professores do ensino médio: áreas de conhecimento e integração curricular**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Etapa I, caderno IV.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2010. (Coleção Memória da Educação).

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio no Espaço da Escola: Implicações com o desenvolvimento profissional. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 323-346, jul,-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/715/71518580005.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

SALDANÃ, P.; VIEIRA, V. **MEC deixa de pagar bolsas a 423 mil educadores**. 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-deixa-de-pagar-bolsas-a-423-mil-educadores,1636776>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

SANDRI, S. A formação dos jovens em disputa no contexto do Ensino Médio brasileiro: proposições do ProEMI versus proposições do PJJ do Instituto Unibanco. In: SILVA, M. R. da. (Org). **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. p. 31-47.

SANTOS, E. T. dos. Formação de professores: Um direito que conduz à emancipação? Uma imposição que leva à alienação? **ETD - Educação Temática Digital**, v. 8, n. 2, p. 126-142, jun. 2007. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/649/664>>. Acesso em: 2 dez. 2016.

SARAIVA, A.M.A. Taxa de matrícula líquida. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=205>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB trajetória, limite e perspectivas**. 5. ed. Campinas, SP: Autores associados, 1999. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 5. ed. São Paulo, Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SCALCON, S. Formação: o viés das políticas de (trans) formação docente para o século XXI. In: ALMEIDA, M. (Org.). **Políticas Educacionais & Práticas Pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento**. Campinas: Alínea, 2005, v. 1, p. 105-125. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/03/capitulo-suze-3.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2015.

SCARPA, D. L. et al. **Formação de professores do ensino médio: Ciências da Natureza**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. Etapa II, caderno III.

SCHLESENER, A.H. **A escola de Leonardo: Políticas e educação nos escritos de Gramsci**. Brasília: Liber Livro, 2009.

SCHNEIDER, M. P.; ROSTIROLA, C. R. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **RBPAE: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiás, v. 31, n. 3, p. 493-510, set/dez. 2015.

SERRANO, Marisa. **Ideias e propostas para a educação brasileira e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**. Relatório Setorial: Ensino Médio Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/comissoes/ce/documentos/PDE-RelatorioSetorial-SenMarisaSerrano-EnsinoMedio.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2016.

SEVERINO, J. A. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformações. In: NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 35-76.

\_\_\_\_\_. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n.31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>> Acesso em: 6 jun. 2016.

SHIROMA, E. O; CAMPOS, R. S; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados, FAPESP, 2002.

SIMÕES, C. A. Políticas públicas do ensino médio: Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan/jun. 2011.

SIMÕES, C. A.; SILVA, M.R. da. **Formação de professores do ensino médio: O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Etapa I, caderno III.

SITO, J. A. da S. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: Uma Análise Crítica. (20--). Disponível em: <<http://www.alegrete.rs.gov.br/site/secao/arquivo/11-1386070501-973.pdf>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

SOUZA, T. G.; LARA, A. M. B. O papel do Estado em documentos de política educacional: a visão de agências multilaterais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 38, n. 1, p.151-168, jan/jun. 2013.

TRAVERSINI, C. S. **Políticas do Ensino Médio no Brasil – Programas e ações do MEC**. In: SEMINÁRIO DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MEDIO, 2., 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/programas-e-aco-es-para-o-ensino-medio-no-brasil-ii-seminario-do-pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio-outubro-2014/>>. Acesso em: 1 nov. 2014.

TRINDADE, A.D. et al. **Formação de professores do ensino médio**: Ciências Humanas. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. Etapa II, caderno II.

UNESCO. **Pesquisa Nacional Unesco - O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. São Paulo: Moderna, 2004.

VAZ, C. R.; FAGUNDES; A. B.; PINHEIRO; N. A. M. O Surgimento da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) na Educação: Uma revisão. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1., 2009, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: UFPR, 2009. p. 98-116. Disponível em: <[http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/1%20CTS/CTS\\_Artigo8.pdf](http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/1%20CTS/CTS_Artigo8.pdf)> Acesso em: 9 out. 2016.

XAVIER, G. P. de M. **A formação continuada dos profissionais da educação e o desafio de pensar multiculturalmente uma escola pública de qualidade**. 2011. 140 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

ZIBAS, D. M. L. Reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, jan/fev/mar/abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – ATIVIDADES FORMATIVAS PREVISTAS

Perfil	Responsável pela Formação	Local da Formação	Etapa	Objetivos gerais	Carga horária	Descrição
<b>Formador Regional</b>	Formador da IES	IES	1ª	Estudo dos seis Cadernos de Formação, discussão de estratégias metodológicas e planeamento das ações formativas	48h	Formação inicial (24h) 1º Encontro (8h) 2º Encontro (8h) 3º Encontro (8h)
			2ª	Estudo dos cinco Cadernos de Formação, discussão de estratégias metodológicas e planeamento das ações formativas	48h	Formação inicial (24h) 1º Encontro (8h) 2º Encontro (8h) 3º Encontro (8h)
<b>Orientador de Estudo</b>	Formador Regional	Regional, Núcleo ou Polo	1ª	Estudo dos Cadernos de Formação e planeamento da formação na escola	48h	Formação inicial (24h) 1º Encontro (8h) 2º Encontro (8h) 3º Encontro (8h)
			2ª	Estudo dos Cadernos de Formação e planeamento da formação na escola	48h	Formação inicial (24h) 1º Encontro (8h) 2º Encontro (8h) 3º Encontro (8h)
<b>Professor e Coordenador Pedagógico</b>	Orientador de Estudo	Escola	1ª	Desenvolvimento de atividades conforme o planeamento da formação	100h	Atividades coletivas (50h) Atividades individuais (50h)
			2ª	Desenvolvimento de atividades conforme o planeamento da formação	100h	Atividades coletivas (50h) Atividades individuais (50h)