



O PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: PARA ONDE CAMINHA O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

THE PACT FOR THE STRENGTHENING OF MIDDLE SCHOOL: WHERE DOES THE TEACHER TRAINING PROGRAM GO?

EL PACTO POR EL FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA MEDIO: ¿HACIA DÓNDE CAMINA EL PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES?

Shirlei de Souza Corrêa¹

Maike Cristine Kretzschmar - Ricci²

Resumo: O movimento denominado Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, lançado pelo Ministério da Educação em 2013, consolidou, entre outras questões, o programa de formação continuada para os professores das escolas de Ensino Médio. O ineditismo dessa formação consolidou um importante movimento na educação brasileira – considerando os problemas vivenciados historicamente por esta etapa e a busca pela articulação destes. Os resultados socializados evidenciam o sucesso desse programa, apontando modificações no cotidiano escolar. Contudo, por conta da mudança do governo (2016), esse projeto, entre outros, foi bruscamente interrompido, consolidando, portanto, a histórica característica da descontinuidade das políticas públicas no Brasil.

Palavras-chave: Formação continuada. Políticas públicas. Ensino Médio.

Abstract: The movement called the National Pact for the Strengthening of Secondary Education, launched by the Ministry of Education in 2013, consolidated, among other issues, the continuing education program for teachers in secondary schools. The novelty of this formation consolidated an important movement in Brazilian education - considering the problems experienced historically by this stage and the search for their articulation. The socialized results show the success of this program, pointing out changes in school everyday life. However, due to the change of government (2016), this project, among others, was abruptly interrupted, thus consolidating the historical characteristic of the discontinuity of public policies in Brazil.

Keywords: Continuing education. Public policy. High school.

Resumen: El movimiento denominado Pacto Nacional por el Fortalecimiento de la Enseñanza Media, lanzado por el Ministerio de Educación en 2013, consolidó, entre otras cuestiones, el programa de formación continuada para los profesores de las escuelas de Enseñanza Media. El ineditismo de esa formación consolidó un importante movimiento en la educación brasileña - considerando los problemas vivenciados históricamente por esta etapa y la búsqueda por la articulación de éstos. Los resultados socializados evidencian el éxito de este programa, apuntando modificaciones en el cotidiano escolar. Sin embargo, por el cambio del gobierno (2016), ese proyecto, entre otros, fue bruscamente interrumpido, consolidando, por lo tanto, la histórica característica de la discontinuidad de las políticas públicas en Brasil.

Palabras-clave: Formación continuada. Políticas públicas. Enseñanza media.

Envio 09/02/2018

Revisão 09/03/2018

Aceite 09/04/2018

¹ Pedagoga, Mestrado em Educação e Doutorado em curso pela UNIVALI – Itajaí/SC. Docente do curso de Pedagogia. E-mail: shirleiscorrea@hotmail.com

² Pedagoga, Mestre em Educação na UDESC. Gerente de Supervisão da Educação Básica e Profissional da Secretaria da Educação de Santa Catarina. E-mail: maikeckr@hotmail.com



Introdução

O movimento denominado Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), foi lançado pelo Ministério da Educação por meio da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 e pretendeu estabelecer um conjunto de ações estratégicas entre os Estados e a União. A partir deste movimento nacional, foi consolidado, entre outras questões, um importante programa de formação para os professores e coordenadores que atuavam nas escolas de Ensino Médio (EM).

O programa foi implementado sob a justificativa de formular e incentivar novas ações que beneficiassem o cotidiano escolar vivenciado pelo EM, sobretudo a ação-reflexão-ação do professor. Questões como a universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos, a integralização do tempo escolar, a flexibilização curricular e a concepção de educação integral – com base na proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), entre outras, foram consideradas durante a elaboração dos documentos e legislações que nortearam esse programa. A sua implementação (e implantação) teve como princípio elevar o padrão de qualidade do EM brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

A formação continuada para os professores de EM, a partir da perspectiva defendida pelo programa e anunciada nos documentos, é entendida como um processo permanente que permite refletir o passado e projetar o futuro. Este aperfeiçoamento da atividade profissional, baseado na perspectiva da mudança das práticas no âmbito dos docentes e da escola, possibilita a experimentação do novo, do diferente a partir das experiências profissionais que ocorrem nos tempos e espaços em que atua (Gatti, 2008).

Considerando a dinâmica desse programa, organizamos esse artigo com o objetivo central de apresentar a discussão de algumas particularidades que caracterizam esse programa de formação continuada para os professores de EM. Na exploração dessas questões tomamos como base os estudos de Ball e Bowe (1992) sobre a organização do ciclo de análise das políticas públicas. Analisaremos o contexto de influência (item 1), o contexto da produção de texto (item 2), e, finalmente, o contexto da prática e dos resultados/efeitos (item 3) que serão discutidos em conjunto. Esses itens serão apresentados na sequência, partindo dos elementos introdutórios, ora apresentados.



O Contexto de Influência

Ao tratarmos do contexto de influência do programa de formação continuada para os professores do EM, temos como base algumas questões: o que embasou esta política de formação neste momento histórico? Que influências compuseram o universo que desenhou o respectivo programa? Quais as emergências que provocaram esta formação? (MAINARDES, 2006). Essas questões nos ajudam a pensar sobre os elementos que antecederam a criação desse programa ou, como anunciado, influenciaram esse movimento de formação. Se para Ball (2001), é nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e contribuem para o discurso da política, iniciamos, pois, com uma análise do contexto histórico da educação brasileira, especialmente do EM, a fim de entender essas questões.

Não é difícil perceber, durante esse exercício, que o ensino fundamental e a educação superior tiveram seus objetivos e finalidades melhor delineados nas legislações educacionais. Contudo, em se tratando de EM, a realidade difere: somente a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, o EM passou a ser visto como etapa final da educação básica, com diretrizes e finalidades expressas nos Artigos 35 e 36 da referida Lei. Contudo, essa ação não foi capaz de modificar os índices baixos e persistentes (Simões, 2013) que acompanhavam a história do EM brasileiro.

Então, por meio da Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, é criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), cujo objetivo era apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de EM não profissional,

[...] com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009, p. 52).

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 11/2009, o MEC justifica a criação do programa enfatizando que mesmo após 12 anos da LDBEN e das mudanças propostas, ainda “não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no Ensino Médio, tampouco garantir sua universalização, assim como a permanência e a aprendizagem significativa para a

maioria de seus estudantes” (BRASIL, 2009, p. 11). A LDBEN, por sua vez, cita entre as finalidades do EM, a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria e a prática, no ensino de cada disciplina, cuja concepção de currículo integrado já é observada na implantação, pelo MEC, do Programa Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, implantado em escolas estaduais país afora, a partir de 2005. O MEC ainda apresenta, na justificativa para criação do ProEMI, dados numéricos por meio de tabelas e gráficos que demonstram a problemática do EM no país, com relação a evasão, reprovação e abandono. Indica que, apesar da implantação do Programa Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, no EM não profissionalizante (corresponde a mais de 90% das matrículas), ainda prevalece uma lacuna com relação a programas consistentes (NOSELLA, 2011, p. 1063).

Entretanto, é importante reconhecer que o ProEMI, com a perspectiva de promover experiências inovadoras desenvolvidas em escolas de todo o país, por meio do incentivo oferecido pelo Plano de Ação Pedagógico – elaborado pelas escolas, a partir das orientações do MEC, destacou muito mais do que experiências inovadoras. Trouxe contribuições para os diversos problemas e entraves vivenciados diariamente pelas escolas de EM de todo o país (GRIKE, 2016).

Apontou, também, que os dados apresentados nos referidos planos – que socializavam a evasão desta etapa era resultado de um conjunto de fatores, e que somente o programa seria incapaz de transformar o EM brasileiro. Segundo pesquisa publicada pelo Observatório da Juventude UFMG³, fatos como a ausência de um sentimento de pertencimento do jovem com aquele espaço de conhecimento, a formação dos professores, sobretudo no que diz respeito a conhecimentos específicos relacionados da adolescência, a composição dos materiais pedagógicos, a distância das pesquisas, vivências, experimentações e tecnologias nas práticas escolares, os tempos e espaços escolares sem dinâmica, a gestão da escola – que nada dialogam com o jovem do século XXI, eram algumas das dificuldades que as escolas enfrentavam no seu cotidiano.

³ Pesquisa denominada: A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos cursando ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/pesquisa-unicef-a-exclusao-dejovens-de-15-a-17-anos-no-ensino-medio-no-brasil/>>. Acesso em: 10 jan. 2018.



Sobre esses fatos a pesquisa colabora com a discussão, ao apontar que os estudantes, quando interrogados sobre como veem o EM, respondem que, se por um lado, gostam de estar na escola – considerando-a um espaço de interações, relações e em alguns casos, proteção, por outro não gostam de permanecer dentro da sala de aula. Não sentem interesse pelo modelo disciplinar e fragmentado. Para Dayrell (2016, p. 421),

[...] uma das grandes contradições vivenciadas por esses jovens entrevistados reside no fato de que, apesar da vitalidade de tais promessas nos imaginários dos professores, dos próprios jovens e de seus familiares, eles continuam, geração após geração, privados de uma escolarização que possibilite o usufruto concreto dessas promessas da modernidade e/ou favoreça a aquisição de uma consciência de direitos que lhes possibilite perceber que as condições em que estão imersos se configuram em uma grave violação dos direitos fundamentais garantidos tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996.

Com a promulgação da Emenda Constitucional nº 059 de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), essas questões foram discutidas e houve uma modificação na redação dos incisos I e VII do Art. 208 da Constituição Federal (CF). Ficaria previsto, portanto, a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, ampliando, com isto, a abrangência dos programas suplementares do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para todas as etapas da educação básica. Convém lembrar que esta obrigatoriedade do ensino de quatro aos dezessete anos somente passou a vigorar a partir da promulgação da Lei nº12.796 de 04 de abril de 2013 (BRASIL,2013).

A luz destas novas legislações foi enviado pelo MEC um encaminhamento para aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE), sobre as DCNEM. Estas, aprovadas por meio da Resolução nº 02 de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012), permitiam a flexibilidade curricular, retomavam a formação integral (MOEHLECKE, 2012), além de organizar o currículo obrigatoriamente nas quatro áreas do conhecimento: linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática. Outro fato importante, destacado pela autora supracitada, é que a partir destas DCNEM, houve um fortalecimento do conceito de trabalho como princípio educativo, da pesquisa como princípio metodológico e os direitos humanos como princípio norteador de toda e qualquer ação pedagógica e/ou organização



curricular, o que caracterizavam mudanças significativas quando comparadas com as antigas DCNEM.

Frente às novas legislações que foram um marco para as discussões que tinham o EM como tema central, juntamente com os resultados apontados nos Planos de Ação Pedagógica das escolas que desenvolviam o ProEMI, o MEC lança, então, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. O objetivo era promover 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 EM brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito.

O Pacto propunha um conjunto de ações que explicitavam os seguintes desafios a serem considerados no EM:

Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade ano escolar; Ampliação da jornada para Ensino Médio Integral; Ampliação e adequação da rede física escolar; Ampliação e estímulo ao ensino médio diurno; Redesenho curricular nacional; Carência de professores em disciplinas como matemática, física, química e inglês (regiões específicas); Garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola; Ampliação da oferta da educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio; Universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2013).

Essas ações contribuíram para avanços resultantes dessas últimas mudanças, consideradas estratégicas para a indução de uma política para o EM. Dois movimentos podem ser destacados: o primeiro voltado à organização dos Projetos de Redesenho Curricular (que substituíram os Planos de Ações Pedagógicas), com foco na elaboração, por parte da escola, de projetos curriculares numa perspectiva da integração, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as propostas das DCNEM e, como dito por Moll (2012, p. 129), com o objetivo principal de considerar a realidade vivenciada na escola, buscando a “superação das desigualdades mantidas, se não reforçadas, pela cultura escolar”. E o segundo movimento, diretamente ligado ao primeiro, diz respeito ao projeto de

formação destes professores de EM para que pudessem considerar estas contribuições e vivenciá-las no cotidiano, seja através da discussão do projeto político pedagógico, do planejamento coletivamente e da reorganização curricular.

Esse inédito e arrojado programa de formação de professores, considerado uma política de mobilização nacional de formação dos educadores do EM, sem precedentes na história da educação brasileira (Araújo; Paulo, 2016), denominado Programa Nacional de Formação Continuada para Professores de Ensino Médio, desenvolvido pela União juntamente com as secretarias estaduais de educação e universidades públicas, teve como pilares a valorização dos professores do EM público e o reconhecimento da proposta de formação integral do indivíduo, reconhecendo-o como sujeito que possui interesses e necessidades. (Morescho; Delizoicov, 2015), conforme destacado e anunciado nos tópicos que constituíram as novas DCNEM.

O Contexto da Produção do texto

Esta formação originada a partir do cenário já apresentado e amplamente debatido nas discussões realizadas nos últimos anos pelo 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 EM, onde estavam representados os gestores públicos de todos os estados do país, considerou as proposições de ações (emanadas pelas instituições já citadas) no sentido de constituir um conjunto orgânico e definidor da política para o EM brasileiro.

A partir destas reivindicações e dos baixos índices que acompanhavam o EM brasileiro, fazendo parte da estrutura do PNEM, esse Programa de formação de professores – partindo dos documentos e legislações que o orientava, buscava a melhoria da qualidade da educação permitindo aos docentes que refletissem sobre sua prática pedagógica e que a transformassem no cotidiano.

A participação dos professores e coordenadores pedagógicos estava vinculada a adesão por meio da realização de cadastro no SISMEDIO – plataforma digital. Cada professor recebia uma bolsa mensal de duzentos reais e a formação se dava na própria escola, com a



supervisão do Orientador de Estudos e encontros periódicos com os formadores regionais, que por sua vez, recebiam orientações a partir das formações ministradas pelos formadores das Instituições de Educação Superior (IEs), que desenvolviam o programa, em cada Estado.

O processo formativo tinha como base o eixo estruturante: “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”, que apresentava como fio condutor textos reunidos em Cadernos Pedagógicos, produzido por colaboradores da Universidade Federal do Paraná. O conteúdo do material organiza-se dividido em duas etapas, sendo a Etapa I organizada a partir das concepções que permeiam o sujeito e o currículo do EM, e a Etapa II voltada as áreas do currículo e a organização pedagógica.

Além deste material, textos legais, documentos e legislações socializavam as intenções da política de formação para os professores de EM –, que se legitimou a partir do discurso das ideologias, que, neste caso, compuseram um governo popular. Segundo Mainardes (2006, p. 51),

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

É, portanto, nesse contexto da escrita do texto, que são materializados os interesses e ideologias destas arenas públicas e grupos representativos que compõe uma política. E esta materialização se desdobra em ações que, neste caso, deverão atingir a escola, por meio dos professores. De toda forma é no contexto da prática que este movimento ocorre.

O Contexto da Prática e dos Resultados/Efeitos

A formação ofertada pelo PNEM foi desenvolvida durante o biênio 2014-2015, na modalidade presencial, formando, em todo o Brasil, aproximadamente 800 mil professores.



REVISTA INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os resultados, expressos em muitos trabalhos e pesquisas, apontam o sucesso desse inédito programa de formação para professores que atuavam no EM. A pesquisa de Morescho e Delizoicov (2015, p. 3490), socializam esse fato

Na medida em que ocorria o estudo dos cadernos do PNEM, as temáticas discutidas eram relacionadas à realidade vivenciada nas escolas. Os encontros proporcionavam a oportunidade de interação entre os professores. O PNEM foi importante, pois permitiu a discussão dos problemas que existiam dentro da escola.

Esta movimentação que ocorreu na escola, dada a partir da formação oferecida por meio deste programa, representou a apropriação dos conhecimentos apresentados, transpostos para a prática pedagógica do professor. O que nos faz acreditar que os professores e demais profissionais exerceram um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação desta política educacional.

É fato, também, que o PNEM, em alguns Estados, transcendeu a perspectiva do MEC, pois a partir do movimento de formação, organizou a elaboração de cadernos regionais, produzidos pelos professores envolvidos na formação.

Em Santa Catarina, esse pacto teve início em junho de 2014 e término em junho de 2015, atingindo, aproximadamente, 8.000 professores. Desse mesmo modo, no estado de Santa Catarina o sucesso dessa formação fica evidente ao analisarmos os “Cadernos Regionais”, organizados pela Universidade Federal de Santa Catarina, ao término de junho de 2015. O público de aproximadamente 8.000 professores foi formado pelos Orientadores de Estudo, que por sua vez, eram orientados pelos Formadores Regionais. Os professores das Instituições Superiores eram os responsáveis pela formação de todo esse grupo (DANTAS, 2016, p. 299).

Ao final desse processo foram reunidos alguns textos que compuseram esses cadernos, subdivididos por regiões do estado. Os escritos representavam a realidade vivenciada nas escolas, bem como as mudanças propostas e realizadas pelo PNEM. No Caderno Regional de Itajaí, intitulado “Professores de Ensino Médio em Formação: saberes e experiências”, Corrêa (2015), afirma que a mudança substancial foi efetivada quando os professores realizaram um diagnóstico de toda a comunidade onde a escola estava inserida. A partir daí, complementa a autora, foi possível pensar em ações efetivas de acordo com as particularidades e especificidades da escola e de seu público. Do mesmo modo, Oliveira (2015), apresentou



relatos que evidenciaram as ações da escola referentes a trajetória de insucesso dos alunos da comunidade local, no EM. Na visão da autora,

Para que a escola se aproxime mais dos jovens e de sua família, é fundamental a valorização de sua cultura e de sua comunidade, pois um dos grandes problemas levantado pelos professores que participam do PNEM foi justamente a falta de sentido entre os conhecimentos que a escola trabalha e a realidade social do aluno. Suas manifestações culturais e sua maneira de ser raramente são valorizadas no espaço escolar (OLIVEIRA, 2015, p. 49).

Esses e outros relatos disponíveis nos fazem acreditar que esta concepção de formação continuada, proposta pelo PNEM, compreende o professor como sendo um sujeito “ativo no processo de capacitação, que busca atualização e aprofundamento do conhecimento, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade.” (MORESCH; DELIZOICOV, 2015, P. 3943). E, ainda, se para Imbernón (2010) e Gatti (2008) a formação continuada pode ser entendida como fomento de desenvolvimento não somente profissional, mas também pessoal, acreditamos que esse movimento de formação contribuiu para a reflexão e a transformação da prática.

Essa transformação é explicitada por Mainardes (2006), quando o autor aponta que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados e deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Por este motivo e diante dos resultados socializados, acreditamos que um programa dessa magnitude foi uma importante oportunidade para avanços renováveis e inovações na área da educação, considerando um contexto muito além do espaço escolar. Seus efeitos, usando os dizeres do autor supracitado, foram positivos e beneficiaram a educação brasileira.

Entretanto, embora reconhecendo essas possibilidades, não podemos deixar de mencionar que esse programa, junto com tantas outras ações elaboradas e postas em prática no contexto educacional brasileiro – em especial para o EM, foram bruscamente interrompidos. O trabalho desenvolvido na primeira etapa de formação, com promessas de continuidade para outras etapas, com novos temas, foi uma promessa que não logrou sucesso.

A troca de governo e a disputa do “sai Dilma e entra Temer” contribuiu para a característica da descontinuidade das políticas públicas que o Brasil vivencia há muito tempo. A efetivação de uma política de formação para professores de EM, muito perto de ser efetivada, foi ignorada e as ações realizadas caíram no esquecimento. Essas incertezas estão



ainda mais acirradas com as recentes mudanças no EM brasileiro a partir da Medida Provisória nº 746/2016. E frente a esse cenário de retrocesso, de vitimização e venda da educação pública aos interesses mercadológicos (Saviani, 2016), questionamos: se a formação continuada é um pré-requisito básico para a transformação do professor, como isso será possível se vivemos esse retrocesso?

Considerações

Neste artigo nos dedicamos a apresentar uma análise acerca do programa de formação de professores do EM, ação promovida a partir do PNEM. Vimos que em resposta às necessidades refletidas a partir de baixos e persistentes índices vivenciados pela última etapa da educação de base, essa formação foi um marco para a educação brasileira.

As contribuições de autores que se dedicam a pesquisar sobre a formação continuada (André, 2010; Gatti, 2008) nos apontam que esta deve ser entendida como um processo contínuo, pensado ao longo da vida. Marcada por ações que superem os encontros pontuais – que pouco ou nada contribuem para os resultados. (André, 2010, p.176). No caso analisado por nós, percebemos que a formação para os professores do EM, a partir do PNEM, atendeu essa necessidade. E diante do ineditismo e da complexidade vivenciada, esse programa foi benéfico para os professores, já que estes puderam refletir sobre sua prática profissional, articulando novas ações e concepções para o processo educacional.

O programa de formação ora analisado, realizado pelas universidades em parceria com as secretarias estaduais de educação, além de inaugurar essa ação para o EM de todo o país, proporcionou o debate nas escolas, considerando os professores como sujeitos capazes de refletir sobre sua prática – provocou reorganizações e/ou reinvenções no contexto vivenciado nas escolas.

Contudo, embora reconhecendo o sucesso desse programa de formação, vemos a necessidade de destacar que, somente esse programa, num formato singular, sem um conjunto de ações e políticas públicas voltadas ao EM, será quase impossível modificar a estrutura e funcionamento do EM brasileiro. Por mais significativo que seja, por melhor que tenha sido pensado, articulado e conduzido, não será capaz de resolver os grandes desafios da educação pública brasileira.



É fato que o primeiro passo foi dado e isso não pode ser negado. Contudo, também não podemos deixar de evidenciar que o rompimento desse projeto – feito às custas da mudança antidemocrática de governo, é, ainda, mais preocupante e desconcertante para o cenário atual. Se já convivemos com os problemas de infraestrutura precária das escolas, com a gestão antidemocrática, com a jornada de trabalho excessiva para os professores (com ausência de tempo necessário para o planejamento de seu fazer pedagógico), será perpetuada mais essa questão da ausência da formação continuada?

Reconhecemos que é difícil afirmar todos os efeitos que esta formação provocou nas diversas escolas públicas de EM, distribuídas ao longo deste país. Porém, é previsível compreender as razões que tornaram os processos na área da educação tão descontínuos, cujas rupturas tornam-se a regra e não a exceção nas políticas educacionais no decorrer da história da educação brasileira, principalmente relativas ao EM. Todavia é possível apontar que, mesmo com suas fragilidades e dificuldades, o programa de formação de professores de EM lançou sementes... a interrupção e o retrocesso desse processo nos lembram que ainda há um longo caminho a seguir, cujo horizonte nos indica grandes desafios.

Por estes motivos, a questão anunciada no título desse artigo “para onde caminha esse programa de formação continuada?” não pode ser calada! Busquemos, não a sua resposta, mas sim a sua problematização. Caminha para o esquecimento? Para a ausência formal e a continuidade das ações no cotidiano escolar? Ou servirá de incentivo para futuras lutas – mostrando ser possível, necessário e factível a mudança no EM por meio da formação continuada dos professores?

Escolhemos, pois, o caminho a seguir.

Referências

ARAÚJO, K. H.; PAULO, A. F. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: o desafio de inserir o campo temático da educação inclusiva na formação de professores. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 179.

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

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. xxviii, 2001.



BRASIL. **Decreto nº 6253 de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil. Brasília. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>. Acesso em: 19 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto n 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 e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 27 mar. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 26 jan. 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394 Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação** de 20 de dezembro de 1996. Casa Civil da Presidência da República. Brasília. DF 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/civil03/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 14 Abril 2016

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 17/2007**, de 24 de Abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação. Ministério da Educação. Brasília. DF. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 18 dez.2017.

BRASIL. **Portaria nº 971 de 09 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional. Ministério da Educação, Diário Oficial da União, 13/10/2009. Pág. 52, seção 1. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/1634-port-971/file>>. Acesso em: 17 maio 2016

BRASIL. **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 e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Ministério da Educação, Diário Oficial da União, de 25/11/2013, nº 228, Seção 1, p. 24. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_ambiental/subsidios_teoricos.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. **Programa Ensino Médio Inovador/Documento orientador.** Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica – Diretoria de Concepções e Orientações para a Educação Básica – Coordenação Geral de Ensino Médio. Brasília 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2016.



BRASIL. **Resolução CNE/CEB 2/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da União. 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucaoceb00230012012.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2015.

CORRÊA, S. S. As questões e os questionamentos: o que é ser jovem, e o que é ser aluno? In: **Professores de Ensino Médio em formação: saberes e experiências.** Florianópolis: UFSC, 2015.

DANTAS, J. S. Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 98, n. 249, p. 293-310, maio/ago. 2017.

DAYRELL, J. **A exclusão de jovens adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas.** Relatório de Pesquisa. UNICEF/MEC, 2012. Disponível em: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/publication/pesquisa-unicef-a-exclusao-de-jovens-de-15-a-17-anos-no-ensino-medio-no-brasil/>>. Acesso em: 01 jul. 2017.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GRIKE, Fabiana. Concepções de interdisciplinaridade: o programa ensino médio inovador. 2016, 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação.) **Faculdade de Educação** – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1738>>. Acesso em: 02 mar. 2017.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAWCZYK, Nora. Sob a lógica do mercado. Entrevista para o Observatório do Ensino Médio da UFPR. Curitiba. Publicada na Revista **Carta na Escola**, edição 87, de junho de 2014.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, V. 38, n.1, p. 13-28, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

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. 39-50, 2012.

MOLL, J. **O PNE e a educação integral: desafios da escola de tempo completo e formação integral.** **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez., 2014.

MORESCHO S., DELIZOICOV N. **A importância da formação continuada do PNEM na Gered de Chapecó/SC.** Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão. Disponível em: <<https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/60463.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

NOSELLA, P. Ensino Médio: Em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011.



OLIVEIRA, M. E. M. Um olhar e várias formas de mudar a trajetória de insucesso no ensino médio. In: **Professores de Ensino Médio em formação: saberes e experiências**. Florianópolis: UFSC, 2015.

SAVIANI, D. **A última do "Ensino Médio"**. Evento: Contrarreformas Neoliberais e os caminhos da Esquerda, 2016. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=TnqnRq21Iuc>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SILVA, M. R. (Org.) **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR, Setor de Educação, 2016.

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.