

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Márcia Bianchi da Silva Bocca

PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO:
NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA ACERCA DO PROCESSO
FORMATIVO REALIZADO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/RS.

Santa Maria, RS
2022

Márcia Bianchi da Silva Bocca

**PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO:
NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA ACERCA DO PROCESSO FORMATIVO
REALIZADO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/RS.**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nara Vieira Ramos

Santa Maria, RS
2022

Bocca, Márcia Bianchi da Silva
Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio:
narrativas de experiência acerca do processo formativo
realizado pela Universidade Federal de Santa Maria/RS /
Márcia Bianchi da Silva Bocca.- 2022.
370 p.; 30 cm

Orientador: Nara Vieira Ramos
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2022

1. Ensino Médio 2. PNEM 3. Formação Continuada 4.
Práticas Pedagógicas 5. Juventudes I. , Nara Vieira Ramos
II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, MÁRCIA BIANCHI DA SILVA BOCCA, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Márcia Bianchi da Silva Bocca

**PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO:
NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA ACERCA DO PROCESSO FORMATIVO
REALIZADO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/RS.**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do título de **Doutora em Educação.**

Aprovada em 7 de outubro de 2022.

Nara Vieira Ramos, Dr^a (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientadora)

Monica Ribeiro da Silva, Dr^a (UFPR) - Videoconferência

Carmem Zeli de Vargas Gil, Dr^a (UFRGS) - Parecer

Elisete Medianeira Tomazetti, Dr^a (UFSM) - Videoconferência

Sueli Salva, Dr^a (UFSM) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2022

À minha avó, **Angelina**, a que aguardava ansiosa por este momento de conclusão, porém, infelizmente, acabou nos deixando no meio deste caminho.

“Já terminou o teu trabalho na universidade? Sim, vó! Agora, sim!”

À minha mãe, **Jussara**, pela qual tenho muita admiração e carinho.

Ao meu companheiro de vida, **Everton**, pelos incansáveis momentos de paciência, dedicação, incentivo e amor.

Aos meus filhos, **Arthur e Luiza**, por iluminarem, diariamente minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

“Mesmo quando tudo está ou parece perdido, é necessário retomar tranquilamente a obra, recomeçando do início” (GRAMSCI, 1975, p. 126). É a partir de Gramsci que busco palavras para agradecer às pessoas que iluminaram a minha trajetória e me apoiaram a cada novo recomeço durante o Curso de Doutorado em Educação.

Agradeço inicialmente, à minha avó, Angelina Maria Costa Bianchi, a costureira, quase centenária, que acreditava na educação e que esteve à frente do seu tempo. Formou os seus três filhos na Universidade Federal de Santa Maria e teve a oportunidade de acompanhar três netos durante a sua trajetória acadêmica na graduação, no mestrado e no doutorado, também nesta renomada instituição pública de ensino. As partilhas, ensinamentos e o tempo que convivemos juntas foram suficientes para compreender que onde há amor, cuidado, fé e alteridade, a caminhada por si só cumpre o seu papel. Obrigada pelo incentivo incansável para que eu estudasse. Fomos muito felizes juntas. Gratidão eterna!

À minha mãe, pedagoga, Jussara Maria Bianchi da Silva, pelas palavras de incentivo, de motivação e demonstração de resistência e luta. Enquanto há luta, já dizia Paulo Freire, há esperança. Obrigada pela oportunidade de estar e compartilhar esta vida com você. Estarei sempre ao seu lado nos desafios da vida!

Ao meu esposo, Everton Weber Bocca, pelos 19 anos de companheirismo. O aprendizado só faz sentido quanto há amor, paciência, dedicação e cuidado. Juntos, somos mais fortes. Todo o meu amor e gratidão!

Aos meus filhos, Arthur e Luiza, pelas lindas histórias e memórias que construímos juntos nesse processo. A maternidade é um amor que nos impulsiona todos os dias em busca da superação e do amor incondicional. Agradeço a cada dia pelo “manhê”, que me colocou e coloca-me em posição de sujeito deste lindo processo da vida. Muito orgulho de partilhar esta vida com vocês, meus pequenos.

Aos meus sogros, Danilo Bocca e Neida Bocca, que me apoiaram, acompanharam e ajudaram-me para que este momento fosse possível.

Aos meus irmãos, Marcos e Marcelo Bianchi, pelos constantes aprendizados.

Ao meu tio, Carlos Alberto Bianchi, que, mesmo longe, contribuiu diariamente com mensagens positivas.

À minha orientadora, Nara Viera Ramos, que conduziu de forma iluminada esta trajetória, através das suas orientações, aulas, projetos, eventos e encontros, reflexões sobre as questões políticas, sociais e educacionais inerentes ao Ensino Médio e às juventudes brasileiras. Obrigada pela acolhida e pelo respeito que ultrapassaram a dimensão acadêmica.

Às professoras da banca, Monica Ribeiro da Silva, Carmem Zeli de Vargas Gil, Elisete Medianeira Tomazetti e Sueli Salva, que aceitaram, prontamente, fazer parte deste processo, obrigada pelas contribuições.

À minha primeira colega de doutorado, Maria Amélia Mano, pelos momentos partilhados nas disciplinas, de descobertas e de leveza. A vida é muito mais do que um doutorado, mas, com ele, somos ainda melhores nesta vida.

Aos meus(minhas) colegas do GEPIJUF Valéria, Lucas, Rebeca, Flávia, Graciela, Thaianne, Rita Py, Claudia, Andrea e Narita, pelos momentos presenciais e *online*.

Às minhas amigas Amanda Vasseur, Ane Pâmela Medeiros, Vanessa Barros e Angélica Scolari, que estiveram sempre ao meu lado, dando apoio e incentivo, obrigada pela amizade de vocês e pelo cuidado de todos esses anos de convivência.

Às amigadas que a vida me presenteou, Jandira Aquino Pilar, Carla Costa, Liz Flores, Michele Teixeira, Liz Behr Siqueira, Fábria Machado e Joseane Persio, por serem, grandes pessoas, brilhantes profissionais, comprometidas com o fazer pedagógico.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, em especial aos meus(minhas) professores(as) e demais pesquisadores(as), pelas janelas de oportunidades, desde o ano de 2002, quando ingressei no mestrado.

Obrigada também aos sujeitos desta pesquisa e a todos(as) os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) que realizaram o programa de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e que fizeram a diferença na vida das juventudes do Ensino Médio das suas escolas.

A Deus, que possibilitou a passagem de todas estas pessoas pelo meu caminho.

Sou feita de retalhos.

Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que
vou costurando na alma.

Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,
mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

E penso que é assim mesmo que a vida se faz:
de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...
Haverá sempre um retalho novo para adicionar a alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me
permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu
também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser
parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar,
um dia, um imenso bordado de "nós".

Cris Pizzimenti

RESUMO

PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIA ACERCA DO PROCESSO FORMATIVO REALIZADO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/RS

AUTORA: Márcia Bianchi da Silva Bocca
ORIENTADORA: Nara Vieira Ramos

A presente tese versa sobre o programa de formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) desenvolvido nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio da área de abrangência da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no período de abril de 2014 a abril de 2015, denominado Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). O estudo está vinculado à linha de pesquisa Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces (LP2), oferecida pelo Centro de Educação da UFSM, através do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). A área de abrangência da UFSM contemplou seis Coordenadorias Regionais de Educação (CRE): 6ª Região de Santa Cruz do Sul, 7ª Região de Passo Fundo, 8ª Região de Santa Maria, 20ª Região de Palmeira das Missões, 24ª Região de Cachoeira do Sul e 25ª Região de Soledade através de convênio com o Ministério da Educação (MEC) e com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). O problema de pesquisa que movimentou a construção desta tese foi: em que medida as ações do PNEM repercutiram na formação continuada dos(as) professores(as) cursistas pertencentes a 8ª Região da área de abrangência da UFSM? Nesse sentido, o objetivo geral foi compreender em que medida as ações do PNEM repercutiram na formação continuada dos(as) professores(as) cursistas pertencentes à 8ª Região da área de abrangência da UFSM. Para alcançarmos este objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos: verificar como a política geral do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi concebida; descrever a trajetória de implementação do Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na área de abrangência da UFSM; identificar e problematizar as narrativas dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) cursistas a partir dos documentos produzidos durante a formação na área de abrangência da UFSM; e analisar as narrativas dos(as) professores(as) das escolas da região da 8ª CRE acerca do processo formativo do Pacto, após quatro anos da sua realização. A investigação caracterizou-se como uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e do tipo estudo de caso. Para o levantamento de dados, utilizamos os materiais produzidos pelos cursistas durante a realização do PNEM e uma Roda de Diálogo realizada com quatro professores e uma professora da 8ª CRE que participaram do PNEM nos anos de 2014 e 2015. As categorias de análise foram: valorização da formação continuada, práticas pedagógicas e juventudes. Para sustentar as discussões, dialogamos com Arroyo (1982, 2014), Carrano (2017, 2018), Dayrell (2001, 2003, 2007, 2013, 2014), Freire (1986, 1987, 1996, 2001 e 2014), Gramsci (1998, 2000), Krawczyk (2003, 2014), Santomé (2012, 2013), Schön (1992, 2000), Silva (2016), entre outros. Constatamos que o programa de formação produziu, na maioria das escolas, impactos positivos, na prática dos(as)

professores(as) pertencentes à 8ª Região de Santa Maria. A metodologia do PNEM contribuiu com a união dos(as) professores(as) da escola, colocou o(a) professor(a) como sujeito do processo formativo, movimentou o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, fortaleceu a relação com os(as) jovens presentes na sala de aula e colaborou com a implementação das DCNEM (2012) no *lócus* das escolas.

Palavras-chave: Ensino Médio; PNEM; Formação Continuada; Práticas Pedagógicas; Juventudes.

ABSTRACT

NATIONAL PACT FOR THE STRENGTHENING OF HIGH SCHOOL: EXPERIENCE NARRATIVES ABOUT THE TRAINING PROCESS CARRIED OUT BY THE FEDERAL UNIVERSITY OF SANTA MARIA/RS

**AUTHOR: MÁRCIA BIANCHI DA SILVA BOCCA
ADVISOR: NARA VIEIRA RAMOS**

This thesis deals with the continuing education program for teachers and pedagogical coordinators developed in state public high schools in the area covered by the Federal University of Santa Maria (UFSM), from April 2014 to April 2015, called the National Pact for Strengthening High School (PNEM). The study is linked to the line of research Educational Public Policies, Educational Practices and their Interfaces (LP2), offered by the UFSM Education Center through the Graduate Program in Education (PPGE). The area covered by UFSM included six Regional Education Coordinations (CRE): 6th Region of Santa Cruz do Sul, 7th Region of Passo Fundo, 8th Region of Santa Maria, 20th Region of Palmeira das Missões, 24th Region of Cachoeira do Sul, and 25th Region of Soledade through an agreement with the Ministry of Education (MEC) and the State Department of Education of the State of Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). The research problem that moved the construction of this thesis was: to what extent did the actions of the PNEM have an impact on the continuing education of the course teachers belonging to the 8th Region of the area covered by the UFSM? In this sense, the general objective was to understand to what extent did the actions of the PNEM have an impact on the continuing education of the course teachers belonging to the 8th Region of the area covered by the UFSM. To achieve this objective, we outlined the following specific objectives: to verify how the general policy of the National Pact for Strengthening High School was conceived; to describe the trajectory of implementation of the National Pact Program for Strengthening High School in the area covered by the UFSM; to identify and problematize the narratives of the teachers and pedagogical coordinators of the course based on the documents produced during the training, in the area covered by the UFSM; and, to analyze the narratives of the teachers of the schools in the region of the 8th CRE about the formative process of the Pact, after four years of its realization. The investigation was characterized as descriptive research, with a qualitative approach, and of the case study type. For the data collection, we used the materials produced by the course participants during the PNEM and a Dialogue Round held with four teachers and a teacher from the 8th CRE who participated in the PNEM in 2014 and 2015. The categories that accompanied us in the analysis were: the valuation of continuing education, pedagogical practices, and youth. To support the discussions, we dialogued with Arroyo (1982, 2014), Carrano (2017, 2018), Dayrell (2001, 2003, 2007, 2013, 2014), Freire (1986, 1987, 1996, 2001, 2014), Gramsci (1998, 2000), Krawczyk (2003, 2014), Santomé (2012, 2013), Schön (1992, 2000), Silva (2016), among others. We found that the training program produced, in most schools, positive impacts on the practice of teachers belonging to the 8th Region of Santa Maria. The PNEM methodology contributed to the union of the school's teachers, placed the teacher as the subject of the training process, promoted the development of interdisciplinary activities, strengthened the relationship with young people present in the classroom,

and collaborated with the implementation of DCNEM (2012) in the locus of schools.

Keywords: High School; PNEM; Continuing Education; Pedagogical Practices; Youths.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Busca de dissertações a partir do descritor PNEM (2017)	44
Figura 2 -	Taxa média de concluintes por região: professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos (as) (%)	61
Figura 3 -	Os cinco sujeitos participantes da Roda de Diálogo	65
Figura 4 -	Fases do estudo	68
Figura 5 -	Regiões administrativas da cidade de Santa Maria/RS	77
Figura 6 -	Categorias de análise	89
Figura 7 -	Redesenho curricular com base nas DCNEM (2012)	102
Figura 8 -	Organização pedagógico-curricular ao longo da história	105
Figura 9 -	Em defesa de uma perspectiva curricular menos fragmentada e mais integrada	105
Figura 10 -	Estrutura da organização do programa de formação PNEM	112
Figura 11 -	Distribuição das universidades brasileiras envolvidas no PNEM, por região	122
Figura 12 -	Mapa das cidades que participaram das ações do Portal Ensino Médio EMdiálogo: animando redes sociais da UFSM	134
Figura 13 -	Expansão territorial do PNEM que compete à UFSM	138
Figura 14 -	Atividades desenvolvidas nas etapas de formação	151
Figura 15 -	Formação inicial das formadoras regionais e dos(as) orientadores(as) de estudo na UFSM	154
Figura 16 -	Registro fotográfico dos encontros de formação na UFSM (etapa I)	156
Figura 17 -	Estrutura do caderno I - Organização do trabalho pedagógico ..	159
Figura 18 -	Tirinha modelo de sala de aula	161
Figura 19 -	Momentos de formação (etapa II)	163
Figura 20 -	O olhar do(a) professor(a) em relação à sua prática docente	169
Figura 21 -	Atividade de reflexão e ação	170
Figura 22 -	Imagens trabalhadas em atividades de reflexão e ação	175
Figura 23 -	Mapa conceitual produzido pela escola estadual de Ensino Médio	178
Figura 24 -	Atividade de reflexão e ação (caderno II da etapa I)	182
Figura 25 -	O(a) jovem de EM e as dimensões integradoras do currículo	

(DCNEM/2012)	189
Figura 26 - Primeiras palavras dos sujeitos: Roda de Diálogo	224

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Dissertações a partir do descritor PNEM	44
Tabela 2 -	Sistematização da Roda de Diálogo do PNEM (2019)	84
Tabela 3 -	Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1996 -2018)	91
Tabela 4 -	Número de escolas e jovens matriculados(as) em todo o país (2013)	94
Tabela 5 -	Número de matrículas no Ensino Médio e população residente de 15 a 17 anos de idade do Brasil (2007 – 2013) ..	97
Tabela 6 -	Número de escolas e estudantes que aderiram ao ProEMI (2009 – 2013)	101
Tabela 7 -	Universidades brasileiras que participaram do programa de formação continuada do PNEM	113
Tabela 8 -	Secretarias Estaduais de Educação Integrantes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio	116
Tabela 9 -	Palestras proferidas durante o I Seminário Nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Novembro de 2013	118
Tabela 10 -	Palestras proferidas durante o II Seminário Nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Outubro de 2014	120
Tabela 11 -	Composição da equipe de formação de cada IES	123
Tabela 12 -	Cadernos produzidos pelos(as) consultores(as) do Ensino Médio Inovador	125
Tabela 13 -	Grupos de atividades (abordagem metodológica) desenvolvidas em cada etapa de formação	128
Tabela 14 -	Instituições de Ensino Superior que aderiram ao PNEM no Estado do Rio Grande do Sul	136
Tabela 15 -	Distribuição das formadoras regionais por CRE	142
Tabela 16 -	Número de turmas por escola	146
Tabela 17 -	Formação dos cursistas do PNEM	148
Tabela 18 -	Faixa etária dos cursistas do PNEM	148

Tabela 19 -	Avaliação complementar do(a) bolsista	165
Tabela 20 -	Artigos do livro Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio UFSM: narrativas de experiência (2016)	195

LISTA DE SIGLAS

AC	Acre
AL	Alagoas
AM	Amazonas
AP	Amapá
BA	Bahia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONJUVE	Conselho Nacional da Juventude
COVID-19	Coronavírus Disease 19
CPD	Centro de Processamento de Dados
CPERS	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DACE	Diretório Acadêmico do Centro de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
DF	Distrito Federal
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FILJEM	Grupo de Pesquisa sobre Filosofia, Juventudes e Ensino Médio
FM	Modulação em Frequência

FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GAP	Gabinete de Projetos
GEPIJUF	Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Juventudes e Famílias
GERED	Gerência Regional de Educação
GO	Goiás
GPFORMA	Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação
IDEB	Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JUBEMI	Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP2	Linha de Pesquisa 2
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MPTER	Mestrado Profissional de Tecnologias em Rede
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
OMS	Organização Mundial da Saúde
PA	Pará
PAR	Plano de Ações Articuladas
PB	Paraíba
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PE	Pernambuco
PEG	Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional
PI	Piauí
PL	Projeto de Lei
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização da Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPG	Programa de Pós Graduação em Política Pública Educacional
PR	Paraná
PRC	Projeto de Redesenho Curricular
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROFHIST	Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RA	Região Administrativa
RBS	Rede Brasil Sul de Televisão
RN	Rio Grande do Norte
RO	Rondônia
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
RTV	Rádio e Televisão
SARS-CoV-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome</i> - coronavírus 2
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SEB	Secretaria da Educação Básica
SEDUC	Secretaria Estadual da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SM	Santa Maria
SNJ	Secretaria Nacional da Juventude
SP	São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO	Tocantins
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UEPA	Universidade Estadual do Pará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCar	Universidade Federal de São Carlos
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFPA	Universidade Federal do Pará
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz De Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFN	Universidade Franciscana
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPeI	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRO	Universidade Federal de Rondônia
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFS	Universidade Federal de Sergipe

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco
UPF	Universidade de Passo Fundo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	31
	INTRODUÇÃO	35
1	CAMINHOS METODOLÓGICOS	53
1.1	CARACTERIZANDO O TIPO DE ESTUDO	54
1.2	QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS	57
1.3	CONTEXTUALIZANDO O UNIVERSO E A AMOSTRA INVESTIGADA	58
1.3.1	Sujeitos da pesquisa	64
1.3.1.1	Perfil dos sujeitos pesquisados	66
1.4	CICLOS DA PESQUISA	68
1.4.1	A fase exploratória	69
1.4.2	O trabalho de campo	73
1.4.2.1	Técnicas de levantamento de dados	81
1.4.2.1.1	<i>Roda de Diálogo</i>	82
1.4.3	Tratamento do material	86
1.4.4	Técnica de análise de conteúdo dos dados levantados	86
1.5	CATEGORIAS DE ANÁLISE DE PESQUISA.....	88
2	O DESENCADEAMENTO DA POLÍTICA GERAL DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO	91
2.1	FUNDAMENTOS LEGAIS	91
2.2	O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) E COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) DO ENSINO MÉDIO	111
3	A TRAJETÓRIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	131
3.1	AÇÕES ANTERIORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A TRAJETÓRIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PNEM NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	131
3.2	PARCERIA ENTRE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR	136

3.3	GESTÃO DO PROCESSO FORMATIVO NA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA .	140
3.4	OS CURSISTAS E O <i>LÓCUS</i> DA FORMAÇÃO DO PNEM	145
3.5	ETAPAS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS)	150
3.5.1	Etapa I da formação - Reflexão sobre a prática docente e os saberes escolares	152
3.5.2	Etapa II da formação - Reflexão e reconsideração	157
4	AS NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS(AS) PROFESSORES(AS) DURANTE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO PNEM NA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	167
4.1	ATIVIDADES DE REFLEXÃO E AÇÃO	168
4.1.1	As reflexões realizadas pelos sujeitos da formação continuada do PNEM a partir das atividades de reflexão e ação	174
4.2	ARTIGOS PRODUZIDOS PELOS(AS) PARTICIPANTES DO PNEM .	194
5	AS NARRATIVAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) ACERCA DO PROCESSO FORMATIVO DO PNEM: RODA DE DIÁLOGO	223
5.1	PRIMEIRAS PALAVRAS	223
5.2	VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) E COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS), PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS: UMA COMPREENSÃO NECESSÁRIA	235
5.2.1	Valorização da formação continuada	236
5.2.2	Práticas pedagógicas	255
5.2.3	Juventudes	274
5.3	PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO AO FUTURO DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO	292
	CONSIDERAÇÕES	301
	REFERÊNCIAS	317
	ANEXO A - TERMO DE COMPROMISSO DO(A) BOLSISTA	341
	ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E	

ESCLARECIDO (TCLE)	345
ANEXO C - ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA UFSM	349
ANEXO D – ATIVIDADES DE REFLEXÃO E AÇÃO PROPOSTAS NOS 11 CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNEM	357

APRESENTAÇÃO

“A vida ensina e o tempo traz o tom, pra nascer uma canção, com a fé, o dia a dia, encontro solução”, já cantava Toni Garrido na sua canção: A estrada. Além da vida, do tempo, da fé, acrescentamos nessa estrada o encontro com os livros, com as pesquisas, com colegas e pesquisadores(as) que corroboraram com a construção dos caminhos investigativos, propositivos e reflexivos deste relatório de tese.

Revisitar os porquês que nos fazem escolher essa estrada é sempre uma oportunidade de reflexão, de análise pessoal e profissional. É também um momento em que deixamos de lado as rotinas da vida cotidiana para refletirmos sobre a nossa canção, a nossa formação e as nossas fragilidades em torno dos arranjos musicais que pretendemos construir.

Os acontecimentos que vêm demarcando a minha caminhada acadêmica, que têm a Universidade Federal de Santa Maria como principal cenário, possuem um valor imensurável no meu processo de formação, de atuação profissional e de escolha desta canção. Desde 1998, quando ingressei no Curso de Pedagogia Series Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º Grau, surgiram as primeiras inquietações, frustrações e descobertas. As atividades curriculares formais de uma jovem, filha de professora da rede pública estadual, dividiram espaço com as atividades de representação estudantil: Diretório Acadêmico do Centro de Educação (DACE), Colegiado do Curso de Pedagogia e Conselho do Centro de Educação da UFSM.

A importância de ter vivenciado a mobilização estudantil junto às atividades pedagógicas realizadas durante a formação inicial foi um desafio. Certamente, as experiências advindas dessa condição juvenil contribuíram para a minha trajetória profissional como coordenadora pedagógica na Escola de Educação Profissional e Técnica do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e nas escolas de Educação Básica: Colégio Marista Santa Maria e Colégio Riachuelo.

Bolsista da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, desde o início da graduação, do Laboratório de Informática Centro de Educação (atualmente Unidade de Tecnologia da Informação - LINCE), mergulhei no mundo das tecnologias da informação e da comunicação. Após ter participado de projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo os meus pares e professores(as), tive a convicção de que trabalhar com atividades diferenciadas que despertem interesses nos estudantes, em especial, nos(as) jovens, enriquece e fortalece o processo de construção do

conhecimento.

Tomando gosto pela iniciação científica e tendo percebido que poderia ter avançado no campo científico durante a minha graduação, concorri, no último semestre da Pedagogia, a uma vaga no Curso de Mestrado em Educação da UFSM. Tive a oportunidade de me qualificar profissionalmente e contribuir com a Linha de Pesquisa Formação de Professores, recebendo apoio financeiro para tanto - a bolsa de mestrado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), desde o início do curso.

No mestrado, participei do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Cidadania e Saúde na Formação de Docentes e na Práxis Profissional. Nesse grupo, identifiquei-me com a formação de professores(as), pois fomentava estudos, discussões e investigações com vistas à qualificação da formação de docentes através de práticas educativas voltadas para a práxis reflexiva, numa perspectiva cidadã e ética, num contexto coletivo, social, econômico, político e cultural.

Após o término do mestrado (2004), sempre mantive vínculo com a UFSM através da participação em projetos até a minha chegada ao doutorado. Uma janela de oportunidades, infelizmente, ainda para poucos. Participei (2006-2008), como apoio técnico, do projeto de pesquisa “A Pedagogia e as novas perspectivas culturais: imagens e opinião pública”, do Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação (GPFORMA) do Centro de Educação da UFSM. Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre alguns tópicos de interesse da Filosofia da Educação, tendo em vista as mudanças ocorridas no campo cultural nos últimos tempos, dominada pela linguagem imagética.

Além desse grupo, destaco a minha participação em outras duas ações: Projeto Portal Ensino Médio EMdiálogo – Articulando rede de universidades com o Ensino Médio Inovador (2012 a 2015) e apoio técnico no Programa de Formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2014 e 2015) que buscou, em nível de aperfeiçoamento, formar os(as) professores(as) que atuavam no Ensino Médio Estadual com vistas à valorização da formação dos(as) professores(as) partindo do diálogo entre os conhecimentos teóricos e as experiências docentes.

O EMdiálogo fomentou o diálogo entre estudantes, professores(as) e pesquisadores(as) das juventudes, bem como ampliou a produção do conhecimento sobre os(as) jovens e a relação com a escola de Ensino Médio e buscou maximizar as ações desenvolvidas pelo projeto “Diálogos com o Ensino Médio” por meio do

Portal EMdiálogo. As leituras (textos, artigos, materiais didáticos) e discussões foram relevantes para compreender a importância da movimentação dos currículos nas escolas, conhecer as juventudes presentes no Ensino Médio e as práticas pedagógicas dos(as) professores(as). Conhecer a história do Ensino Médio brasileiro, refletir sobre quem são os sujeitos que compõem a escola, quem são esses(as) jovens, quais as suas necessidades, as especificidades de cada área do conhecimento, no *lócus* da escola, foi o ponto de partida para querer avançar os estudos nessa temática.

As possibilidades de estudos, reflexões, discussões sobre a escola de Ensino Médio com os(as) professores(as) no âmbito da formação do Pacto do Ensino Médio, foram relevantes. O reconhecimento do estudante como jovem, que traz para a escola sua cultura juvenil, a desacomodação e uma maior integração e união entre os(as) professores(as) foram evidenciados durante os momentos de formação e foram decisivos na escolha desta canção.

Para tanto, diante desse conjunto de fatos que ocorreram em minha trajetória acadêmica e profissional, busco introduzir a escrita desse relatório de tese. Os acontecimentos narrados estão costurados de modo a expressar cada movimento dessa rede de experiências, ideias, vivências e conhecimentos.

INTRODUÇÃO

Produzir uma tese é como produzir uma canção. É trazer os elementos que nos tocam no dia a dia para dentro de um campo de investigação para ser estudado, ser compreendido e aperfeiçoado através da escuta, de técnicas e de ensaios constantes. Foi necessário afinar as cordas, recombina os arranjos musicais, acertar as notas e escutar o tempo não só das pessoas, mas do contexto que nos fez com que a canção final fosse tocada e ensaiada em diferentes ritmos.

Nos últimos anos, as canções tocadas nas escolas públicas de Ensino Médio em todo o país vêm passando por afinações e por sucessivos retrocessos que desconsideraram e ainda desconsideram os avanços já conquistados e as pesquisas realizadas por especialistas deste segmento de ensino, a citar a Lei nº 13.415/2017, que trata da polêmica reforma do “Novo Ensino Médio”. “Sob a aparência de novo, a atual reforma do ensino médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos” (SILVA, 2018, p. 2). Acrescento que ela ainda retoma a noção de competências e habilidades presente nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares do Ensino Médio da década de 1990.

As intencionalidades previstas nesta Reforma do Ensino Médio estão sendo materializadas nas escolas em todo país, mesmo nesses tempos tão difíceis para a educação brasileira. As lutas realizadas, até o ano de 2016, por uma universalização do Ensino Médio, sua qualidade, acesso e permanência para toda a população jovem entre 15 a 17 anos no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE 2014/2024) foram atravessadas pela ruptura “democrática” no ano de 2016, com profundas descontinuidades políticas.

Os “ensaios” investigativos que nos moveram em direção à construção desta tese estão alicerçados nos movimentos realizados pelas políticas educacionais no contexto do Ensino Médio, até o ano de 2015. Mais precisamente, nos movimentos realizados nessa última etapa da Educação Básica através de uma política de governo desenvolvida nos anos de 2014 e 2015.

Este estudo está vinculado à linha de Linha de Pesquisa 2 (LP2) “Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces”¹, oferecida pelo

¹ Esta linha estuda as práticas escolares e as políticas públicas educacionais como campo contextual, no seu sentido amplo, na escola e no âmbito social, tendo como eixos temáticos: a) currículo e práticas educativas; b) trabalho pedagógico; c) mediação e tecnologias educacionais; d) políticas

Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), através do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Estes “ensaios” também contemplaram as experiências vivenciadas durante a participação nos projetos de pesquisa e de extensão, em especial, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Juventudes e Famílias (GEPIJUF) e no Grupo de Pesquisa sobre Filosofia, Juventudes e Ensino Médio (FILJEM) desta instituição de ensino.

O estudo trouxe como tema de pesquisa o processo formativo de um programa de formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) que foi desenvolvido nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio do Brasil, nos anos de 2014 e 2015, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394 de 1996, como última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio brasileiro é um campo de disputas (SILVA, 2016) que gira em torno das finalidades e modos de organização do Ensino Médio nos últimos vinte e cinco anos.

De acordo com o caderno didático Ensino Médio e Formação Humana Integral (BRASIL, 2013a), a expressão “Ensino Médio” é universal e designa, em todos os países, a etapa de ensino situada entre a Educação Elementar (Ensino Fundamental) e o Ensino Superior. Entretanto, no Brasil, desde a sua concepção o Ensino Médio tem contribuído “para a naturalização das diferenças e das desigualdades sociais entre as variadas classes de brasileiros” (BRASIL, 2013a, p. 5), em decorrência de projetos societários.

O Ensino Médio possui, pelo menos, três marcas ao longo da história brasileira, segundo a pesquisadora do Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná (UFPR), Monica Ribeiro da Silva.

Considerado um ensino para poucos, somente muito recentemente surgem iniciativas que sinalizam na direção de torná-lo obrigatório; como segunda característica, as controvérsias em torno de suas finalidades, ora tidas como propedêuticas, ora como profissionalizantes, e por vezes as duas coisas ao mesmo tempo. Seja pela primeira ou pela segunda razão, a educação escolar dos jovens foi se instituindo ainda com a marca da desigualdade – de acesso, de permanência, de conclusão e de qualidade. (SILVA, 2016, p. 1).

Estas marcas foram construídas e redesenhadas ao longo da história e há uma tensão permanente no debate educacional em torno da identidade do Ensino Médio, a qual se refere à dualidade formativa presente na política educacional para essa etapa (KRAWCZYK, 2011). Em entrevista concedida à rádio e à televisão da Universidade Estadual de Campinas (RTV/UNICAMP) Krawczyk (2013) destaca que, em 2013, foi a primeira vez que começamos a imaginar um Ensino Médio para toda a população jovem através de um processo de transição e de democratização do ensino (informação verbal)².

Esse processo de transição que Krawczyk mencionou é de um Ensino Médio voltado para poucas pessoas para um Ensino Médio voltado para toda a população jovem. Assim como Krawczyk (2013), não visualizamos o Ensino Médio como um “problema” e, sim, como novas possibilidades que surgem através de discussões e diálogos para este segmento de ensino, com desafios maiores do que os anteriores.

Ensinar para um grupo pequeno de pessoas com possibilidades fora da escola e para uma população heterogênea que enfrentam situações estruturais em decorrência dos problemas sociais, culturais e econômicos do nosso país, requer muito cuidado e atenção. Devemos olhar para um conjunto de circunstâncias que impactam a formação do(da) jovem do Ensino Médio. De acordo com Ferreti (2013), temos duas possibilidades: oferecer uma educação de qualidade que contemple essa população ampliada de jovens (menos favorecidos) levando em consideração as condições existentes ou, continuamos a “engordar a dívida social brasileira” (informação verbal)³, com as juventudes.

O conceito de juventudes vem se modificando constantemente e conquistando cada vez mais espaço nas discussões realizadas por pesquisadores(as) das mais diversas áreas devido ao contexto histórico, social, econômico e cultural. Segundo a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que instituiu os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude (Estatuto da Juventude) são considerados(as) jovens as pessoas entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Esse cenário nos leva a refletir como compreendemos a condição juvenil e

² Entrevista concedida em 2013, a Pedro Paulo Funari, no programa Educação Brasileira (139) - RTV da Unicamp / Rádio Cultura FM, São Paulo. Reforma no Ensino Médio - Nora Rut Krawczyk e Celso João Ferretti – 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s55dtm5t_IA. Acesso em: 22 abr. 2022.

³ Idem à nota anterior.

como estamos mobilizando-a e articulando-a junto aos saberes escolares.

Trabalhar com os(as) jovens é um desafio às escolas de Ensino Médio. Eles “trazem experiências sociais, raciais, de gênero, de trabalho e de sobrevivência dramáticas, de percursos escolares tensos. Trazem às escolas histórias de lutas por direitos ao trabalho, à moradia, a um viver digno e justo” (ARROYO, 2014, p. 158). O desafio de reconhecer a pluralidade e entender essas experiências no contexto escolar leva o(a) professor(a) à procura do entendimento de ser no mundo e isso modifica a forma como olhamos para as juventudes do Ensino Médio. Para Arroyo (2014):

As escolas e os currículos não são apenas lugares que armazenam conhecimentos produzidos em cada área, são lugares onde trabalham e chegam sujeitos sociais também produtores de conhecimentos, lugares de encontro de experiências sociais, de indagações, de leituras de mundo e de si no mundo que exigem ser reconhecidas e sistematizadas. (ARROYO, 2014, p. 159).

Olhar para esses lugares, professores(as) e jovens como produtores(as) de conhecimento nos leva a revisitar os currículos ofertados nas escolas de Ensino Médio, pois impacta no modo como enxergamos a função social do Ensino Médio, os currículos e a docência. Há a necessidade, portanto, de reconhecer, segundo Arroyo (2014, p. 160) dois movimentos: “trazer novos conhecimentos de cada área e reconhecer e incorporar os conhecimentos que vêm das experiências sociais, das indagações que são das juventudes e professores”. Nesta perspectiva, estaríamos “freando” a dívida social (FERRETI, 2013) com as juventudes e caminhando em direção a uma escola para todos, onde há espaço para o debate quanto aos objetivos e finalidades do Ensino Médio. Para Ferreti (2013), o desafio não é formar cada vez mais jovens trabalhadores para atender a economia brasileira, é mais que isso, é formar pessoas, o que as coloca em um plano bastante diferente.

Nesse sentido, algumas iniciativas foram observadas em diferentes momentos da história do Ensino Médio brasileiro. Destacamos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, que instituiu o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica; a alteração do artigo 208º da Constituição Federal através da Emenda Constitucional nº 59/2009 que tornou a “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”; e a Meta 3 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) instituído no Projeto de

Lei nº 13.005/2014 que também problematizou o papel do Ensino Médio e buscou “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014c, p. 30).

Além dessas iniciativas, em 2012, foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012). Essa normativa contemplou as várias juventudes que frequentam o Ensino Médio e apontou como fundamento teórico e prático o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como dimensões da formação humana que devem integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo. Para Moreira e Candau (2007), o currículo é o coração da escola, é

o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo oculto. Daí nossa obrigação, como profissionais da educação, de participar crítica e criativamente na elaboração de currículos mais atraentes, mais democráticos, mais fecundos. (MOREIRA e CANDAU, 2007, p. 19).

Destacamos a formação continuada de professores(as) como parte fundamental nesse processo de construção do currículo escolar mencionado por Moreira e Candau (2007). Partilhamos da necessidade de constantes discussões e reflexões nas escolas sobre o currículo, tanto o currículo formalmente planejado e desenvolvido quanto o currículo que atravessa as juventudes brasileiras (currículo oculto). É por meio do currículo que podemos construir uma educação sólida e qualificada que permita formar não só jovens para a vida em sociedade enquanto cidadãos(ãs) ativos na economia, mas como cidadãos(ãs) ativos em termos políticos, capazes de lançar um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 abrem espaço para esse novo olhar sobre o Ensino Médio e sobre as juventudes existentes através da perspectiva da formação humana integral, até então, um avanço para a história do Ensino Médio brasileiro. Na visão de Ferreti (2013), essa nova organização se aproxima de uma formação voltada para o

desenvolvimento das pessoas e não apenas para o desenvolvimento de trabalhadores(as).

Um dos movimentos realizados, nos anos de 2014 e 2015, que corroborou com a discussão e induziu a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012) nas escolas de Ensino Médio foi o desenvolvimento do Programa de Formação Continuada de Professores(as) e Coordenadores(as) Pedagógicos(as) do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído em todo território brasileiro através da Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. O Ministério da Educação lançou este programa a fim de elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio nas suas diferentes modalidades na perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito, através da formação continuada de professores(as). As ações do PNEM tiveram o propósito de:

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. 2).

A valorização dos profissionais da educação está prevista no inciso V, artigo 67º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) e é um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” do(a) professor(a). As reflexões propostas a partir dos fundamentos legais do Ensino Médio possibilitaram discutir e atualizar as práticas docentes além de pensar em uma escola pública de Ensino Médio que promova a transformação social, que garanta a formação humana e integral das populações diversificadas (FERRETI, 2013) e que carregue “a diversidade de experiências sociais, de indagações intelectuais, culturais, morais, de conhecimentos” dos produtores de conhecimento (ARROYO, 2014, p. 160).

Além das legislações vigentes, o Ministério da Educação disponibilizou, aos professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), 11 (onze) cadernos de estudos denominados, “cadernos de formação”, cujos temas abordados apresentavam uma relação com os elementos constituintes das DCNEM (2012): Ensino Médio no Brasil, identidade, desafios, formas de oferta e de organização, direito à educação, sujeitos/juventudes do Ensino Médio, dimensões da formação

humana, pesquisa como princípio pedagógico, trabalho como princípio educativo, Ensino Médio e profissionalização, a formação e condição docente, currículo e organização curricular, gestão democrática, trabalho pedagógico e avaliação.

A Universidade Federal do Paraná (UFPR), que coordenou a pesquisa nacional sobre o Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi a instituição responsável pela produção de todos os cadernos de formação⁴. Estes materiais, foram elaborados por um grupo heterogêneo de autores(as) e leitores(as) críticos(as), foram disponibilizados aos cursistas, em meio eletrônico.

A formação continuada, em nível nacional, foi apresentada às escolas como uma proposta diferenciada que ampliou os espaços formativos de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da Educação Básica e colocou os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) na posição de sujeitos do processo formativo. Destinado à valorização da formação dos profissionais do magistério público estadual, o PNEM buscou, inicialmente, articular as suas estratégias de formação com as ações já desenvolvidas nas escolas, como o redesenho curricular por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

A formação do Pacto, como era popularmente chamada pelos(as) professores(as), foi desenvolvida em duas etapas distintas (etapa I e etapa II), totalizando 200 horas de formação, na modalidade presencial e com um incentivo financeiro (bolsa de estudo), durante a realização do curso. As atividades foram desenvolvidas de “forma individual, por meio de leituras e exercícios práticos dirigidos e, de forma coletiva, em encontros semanais com duração de três horas, utilizando-se a hora-atividade”⁵ (BRASIL, 2013c, p. 6) e teve como eixo estruturante a temática "Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral". Este eixo foi o fio condutor para as discussões e para o trabalho em todas as etapas da formação, nas 49 universidades participantes (COLONTONIO e SILVA, 2016).

A formação do PNEM teve diferentes desdobramentos nas cinco regiões

⁴ Os cadernos de formação estão disponíveis através do seguinte *link* de acesso: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/>. Acesso em: 8 maio 2022.

⁵ Hora-atividade está na Lei nº 6.672/1974, modificada pelo Decreto 49.448 de 08/08/2012, e com nova modificação pelo Decreto 52.921 de 24/02/2016, que regulamenta os artigos 116º, 117º, 118º e 119º da Lei nº 6.672/1974. No artigo 2º inciso IX, passa a ter a seguinte redação: IX – Hora-atividade: a unidade de tempo destinada a estudos, a planejamentos e à avaliação do trabalho com os alunos, as reuniões pedagógicas ou as jornadas de formação organizadas pelas escolas, pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) e Secretaria Estadual da Educação (SEDUC) de, no máximo, um terço do regime de trabalho de vinte horas semanais, distribuídas nos termos do artigo 3º deste Decreto; artigo 3º, inciso II- um terço da jornada para horas-atividades.

brasileiras. Para tanto, iremos focar nesta pesquisa, as ações desenvolvidas na Região Sul, mais especificamente, no Estado do Rio Grande do Sul/RS, na área de abrangência da Universidade Federal de Santa Maria.

A UFSM coordenou o processo formativo através de convênio com o Ministério da Educação e com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). A área de abrangência da UFSM contemplou seis Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) em diferentes regiões: 6ª Região de Santa Cruz do Sul, 7ª Região de Passo Fundo, 8ª Região de Santa Maria, 20ª Região de Palmeira das Missões, 24ª Região de Cachoeira do Sul e 25ª Região de Soledade.

A formação da UFSM contou com a participação de 232 escolas de Ensino Médio da rede pública estadual e de 4.665 professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), na sua área de abrangência. Dentro desse universo de cursistas, 91 foram professores(as) não-bolsistas e 141 coordenadores(as) pedagógicos(as) e 4.433 professores(as) bolsistas. De forma indireta, a UFSM atingiu um público de, aproximadamente, 50.000 estudantes de Ensino Médio, nas seis CREs.

O processo formativo nas escolas foi alicerçado na escuta e no diálogo, através da experimentação e da reflexão como momento privilegiado de integração entre os(as) professores(as) das escolas públicas de Ensino Médio. Esse processo favoreceu a prática educativa que Freire (1996) defende e, na perspectiva de Schön (2000), constituiu uma reflexão orientada para uma ação futura, que auxilia a compreender novos problemas e a descobrir novas soluções. A educadora Alarcão (1996) também defende uma formação continuada alicerçada no diálogo e em práticas que sejam de fato colaborativas. Nesse contexto, podemos afirmar que a proposta de formação do PNEM contemplou o diálogo, a reflexão, a ação e o trabalho participativo durante as 200 horas de formação, nas dependências das escolas públicas estaduais de Ensino Médio.

O diálogo entre os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) foi instituído através dos encontros semanais, na qual foram acompanhados pela leitura e estudos dos fundamentos legais do PNEM e pela realização das atividades de reflexão e ação. Essas atividades foram propostas em todos os cadernos de formação e visavam fortalecer as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) e dialogar com as experiências dos cursistas a partir dos marcos legais e conceituais da educação.

A prática reflexiva, o trabalho coletivo e os estudos realizados pelos cursistas⁶ à luz dos fundamentos legais do Ensino Médio, como a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012) e dos cadernos de formação produzidos por especialistas foram fundamentais para o desenvolvimento das intencionalidades pedagógicas propostas pelo programa de formação continuada do PNEM. A metodologia desenvolvida proporcionou aos(as) professores(as) a possibilidade de dialogar com os seus pares nas suas respectivas escolas, além de interagir com as juventudes presentes nas suas salas de aula, através das atividades de reflexão e ação.

A proposta de trabalho coletivo procurou valorizar as experiências e vivências dos(as) professores(as) do magistério público estadual no “chão” das suas respectivas escolas. Também utilizaremos a expressão “*lócus*” para designar o “chão” da escola, pois este termo foi muito utilizado pelos cursistas durante o desenvolvimento do PNEM. Para tanto, apropriamo-nos do entendimento do antropólogo Alexandre Pereira (2017), quanto ao “chão da escola”, pois Pereira define como à “concretude das relações vividas” no cotidiano das instituições de ensino. É neste lugar (a escola), portanto, que os sujeitos da formação (professores(as)) se encontram com os seus estudantes e é onde as relações sociais e culturais acontecem.

A temática deste estudo, portanto, versou sobre os movimentos realizados pelos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) acerca do processo formativo do PNEM. Na fase exploratória desta pesquisa, buscamos, através do Catálogo de Teses e Dissertações disponibilizado no Portal Brasileiro de Informação Científica, conhecido como Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷, teses e dissertações a fim de realizar um levantamento dos estudos anteriores relacionados à temática do PNEM. Essas produções auxiliaram-nos na escolha do problema e na compreensão da relevância acadêmica desta pesquisa.

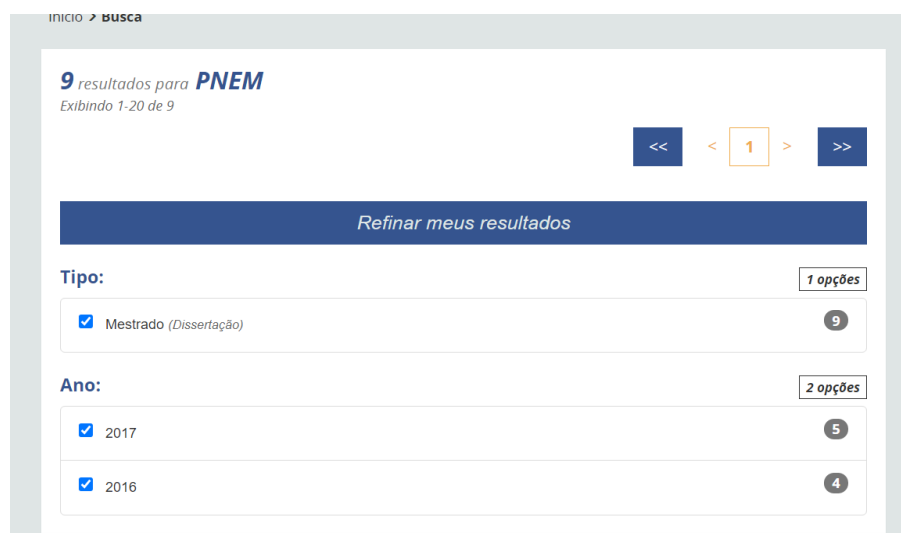
Através dessas leituras percebemos as diferentes trajetórias, objetivos e

⁶ Nesta pesquisa, o termo “cursista” se refere aos professores e aos coordenadores pedagógicos que realizaram o curso de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no período de abril de 2014 a abril de 2015.

⁷ O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pode ser acessado através do seguinte endereço eletrônico: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo->

resultados que o programa de formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) teve nas diferentes regiões do país. No portal de Periódicos da CAPES, utilizamos o filtro “Tipo” (mestrado/dissertação) e “Ano” (até 2017)⁸ com o qual encontramos o registro de nove dissertações sobre o assunto neste período (Figura 1).

Figura 1 - Busca de dissertações a partir do descritor PNEM (2017)



Fonte: Captura de tela (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>). Acesso em: 10 dez. 2017.

Após a aplicação dos filtros, encontramos quatro dissertações produzidas no ano de 2016 e cinco dissertações no ano de 2017, conforme descritas na Tabela 1:

Tabela 1 – Dissertações a partir do descritor PNEM

(continua)

Título	Ano	Autor	Orientador	Instituição	Palavras-chave
Sentidos da Formação Continuada para o Docente: O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM.	2017	Alessandra Batista de Oliveira	Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva	UNB	Formação continuada. Ensino Médio. PNEM.

teses/#/.

⁸ Delimitamos até o ano de 2017, pois o problema de pesquisa desta investigação foi contextualizado e, posteriormente delimitado, nesta fase da pesquisa (ano de 2017).

Tabela 1 – Dissertações a partir do descritor PNEM

(continuação)

Título	Ano	Autor	Orientador	Instituição	Palavras-chave
Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e seus indicativos de mudanças no Ensino escolar do Século XXI: Estudo de Caso no município de Foz do Iguaçu-PR	2017	Erika Rodrigues Silva Mallmann	Terezinha Corrêa Lindino.	UNIOESTE	Ensino Médio. Formação Continuada. PNEM. ProEMI.
Formação continuada de professores: a percepção do orientador de estudo sobre o PNEM na GERED de Chapecó-SC	2017	Sandra Maria Zardo Morescho	Nadir Castilho Delizoicov	UNOCHA-PECÓ	PNEM. Orientador de Estudo. Formação continuada de professores.
Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: intencionalidades, concepções e desenvolvimento no Paraná.	2017	Claudiane Aparecida Erram	Eliane Cleide da Silva Czernisz	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Ensino Médio. Formação Continuada. PNEM. ProEMI.
Políticas Curriculares no Ensino Médio e suas Implicações no Trabalho dos Professores: O caso da Escola Estadual Bom Conselho, Silveira Martins – RS.	2017	Carmen Damaris Silva	Maria Manuela Alves Garcia	UFPEL	Políticas educacionais. Currículo. Trabalho dos professores.
Políticas de Formação Continuada de Professores: A Experiência do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná.	2016	Adilson Luiz Tiecher	Monica Ribeiro da Silva	UFPR	Formação de professores. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. PNEM. Formação integral. Políticas Educacionais. Ensino Médio.
A Matemática no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.	2016	Olga Regina Silva Rosales	João Carlos Gilli Martins	UFSM	O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Análise de Conteúdo. Documentos Oficiais. Ensino Médio. Tendência em Educação Matemática.
Políticas Linguísticas em um Contexto transfronteiriço: Representações de Professores sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM.	2016	Izabel da Silva	Maria Elena Pires Santos	UNIOESTE	PNEM. Política linguística e educacional. Contexto escolar transfronteiriço.

Tabela 1 – Dissertações a partir do descritor PNEM

(conclusão)

Título	Ano	Autor	Orientador	Instituição	Palavras-chave
Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM) em São Domingos do Norte/ES: Foco na Cultura Docente	2016	Leonice Barbosa Bergamin	Paulo Sérgio da Silva Porto	UFES	Cultura docente. Formação de professores. PNEM.

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES (dezembro de 2017).

Após realizado o levantamento dessas nove dissertações, debruçamo-nos na leitura dos títulos, palavras-chave, resumos e considerações finais de cada uma delas, no sentido de conhecermos as temáticas propostas e os achados de cada pesquisa, a fim de ampliarmos o olhar sobre o nosso objeto de estudo. Para tanto, encontramos pesquisas cujas intencionalidades, bem como os seus respectivos resultados, contribuíram com as proposições iniciais desta tese.

Neste sentido, a dissertação de Leonice Barbosa Bergamin (2016), intitulada “Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM) em São Domingos do Norte/ES: Foco na Cultura Docente”, trouxe como base teórica a cultura docente e destacou a relação desta cultura com a formação de professores(as). No entendimento de Bergamin (2016), uma política de formação de professores(as) deve estar condicionada à cultura que regulamenta as relações entre os sujeitos desse processo.

Nesta dissertação, constata-se a importância de que quanto mais essa cultura for de colaboração e de cooperação, como proposto pelo PNEM (atividades de reflexão e ação), mais empoderados(as) os(as) professores(as) estarão no seu fazer pedagógico. A dissertação de Bergamin (2016) trouxe as contribuições do PNEM à prática docente como: a noção de colaboração, prática de partilha de experiências e estudos formais, através de um estudo de caso, no município de São Domingos do Norte/ES.

Já a dissertação de Adilson Luiz Tiecher (2016), intitulada “Políticas de Formação Continuada de Professores: A Experiência do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná”, trouxe dados extraídos dos relatórios personalizados do SISMédio sobre o programa de formação do PNEM que foi realizado pelos 2.393 cursistas atendidos pela Universidade Federal do Paraná

(UFPR). O autor constata que a formação da etapa I do PNEM representou um momento de fortalecimento da relação professor-aluno, de interação entre os docentes das várias áreas do conhecimento, de empoderamento dos(as) professores(as) em questões que dizem respeito à escola, de (re)aproximação da Educação Superior com o Ensino Médio, bem como de reflexão e atualização das práticas pedagógicas e curriculares.

Os dados encontrados por Tiecher (2016) foram analisados com base no desenvolvimento da etapa I do curso de formação do PNEM, não avançando, portanto, nas demais etapas do programa (etapa II). Os resultados obtidos no seu estudo foram: a adoção da escola como *locus* da formação de professores(as) que estimulou a reflexão e o debate de questões que dizem respeito à escola; a qualidade do material didático-pedagógico utilizado na formação; o envolvimento das Instituições de Ensino Superior públicas no processo formativo; o acompanhamento dos(as) orientadores(as) de estudo nas escolas em que os cursistas atuavam; e o desejo dos envolvidos em melhorar a qualidade da formação oferecida aos estudantes do Ensino Médio.

Diferentemente dos resultados encontrados por Tiecher (2016) no estado do Paraná, a dissertação de Alessandra Batista de Oliveira (2017), intitulada “Sentidos da Formação Continuada para o Docente: O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM”, trouxe ao leitor outra realidade. Oliveira propôs-se a compreender os sentidos da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio atribuídos pelos(as) professores(as) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (DF) que participaram da formação do PNEM, no ano de 2014. Para tanto, a pesquisa destacou, nas considerações finais, que os(as) professores(as) consideraram a política de formação continuada do PNEM como uma “política pública e inexpressiva”. A autora também revela que o PNEM permitiu momentos de reflexões e discussões no interior das escolas, mas que não trouxe mudanças nas práticas pedagógicas e nem no trabalho coletivo dos profissionais.

Vale destacar que, na dissertação de Oliveira (2017), a autora considera o Programa de Formação Continuada de Professores(as) e Coordenadores(as) Pedagógicos(as) através do PNEM como sendo uma política pública, o que não corrobora com o entendimento defendido nesta tese (política de governo). Entendemos que o programa de formação ficou restrito a um determinado período, não transcendendo ao período de governo.

Na dissertação de Sandra Maria Zardo Morescho (2017), intitulada “Formação Continuada de Professores: a percepção do orientador de estudo sobre o PNEM na GERED de Chapecó-SC”, a autora pesquisou qual a percepção do(a) orientador(a) de estudo sobre o processo de formação continuada ofertada pelo PNEM aos(as) professores(as) e coordenadores(as) do Ensino Médio, nas escolas públicas estaduais pertencentes à Gerência Regional de Educação (GERED) de Chapecó/SC. Nesse estudo, Morescho (2016, p. 234) descreve, nas considerações finais, que o programa de formação foi, segundo os(as) orientadores(as) de estudo, “uma verdadeira formação continuada” e que umas das principais mudanças observadas pelos(as) orientadores(as) de estudo foram as interações entre os cursistas, por meio de debates e reflexões, trocas de experiências e organização de atividades interdisciplinares.

A dissertação de Carmen Damaris da Silva (2017), intitulada “Políticas Curriculares no Ensino Médio e suas Implicações no Trabalho dos Professores: O Caso da Escola Estadual Bom Conselho, Silveira Martins/RS”, buscou problematizar, através de um estudo de caso, as implicações de políticas educacionais criadas ao longo dos últimos anos e governos, para apoiar e qualificar o currículo escolar e o trabalho dos(as) professores(as). Após análise, a autora verificou que as políticas do PNEM, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)¹⁰ e ProEMi foram percebidas de diferentes maneiras pelos(as) professores(as) e entraram na escola de forma improvisada trazendo orientações conflitantes.

A ideia de provisoriedade abordada pela autora deve-se ao fato de que o PNEM se apresentou como uma política de formação continuada com um caráter diferenciado que gerou impactos no trabalho dos(as) professores(as) à medida que fez com que eles(as) passassem de um estado de acomodação e passividade para um estado de desacomodação e protagonismo na própria formação. Contudo, Carmen Damaris da Silva não tem resposta para o seu questionamento: por quanto tempo essa política surtirá efeitos?, pois entende que sempre virão novos governos, novas orientações e os(as) professores(as) terão que lidar com elas.

¹⁰ O PNLD é destinado a avaliar/disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de EB das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de Educação Infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 2 out. 2021.

Após o levantamento dos trabalhos anteriores, leituras específicas e contato com os materiais produzidos pelo PNEM acerca do processo formativo do programa de formação, chegamos ao seguinte problema de pesquisa: **em que medida as ações do PNEM repercutiram na formação continuada dos(as) professores(as) cursistas pertencentes à 8ª Região da área de abrangência da UFSM?**

Nesse sentido, o objetivo geral desta tese foi **compreender em que medida as ações do PNEM repercutiram na formação continuada dos(as) professores(as) cursistas pertencentes à 8ª Região da área de abrangência da UFSM**. Para alcançarmos este objetivo, traçamos os seguintes objetivos específicos: verificar como a política geral do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi concebida; descrever a trajetória de implementação do programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na área de abrangência da UFSM; identificar e problematizar as narrativas dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) cursistas a partir dos documentos produzidos durante a formação, na área de abrangência da UFSM; e analisar as narrativas dos(as) professores(as) das escolas da região da 8ª CRE acerca do processo formativo do Pacto, após quatro anos da sua realização.

Para contemplar essa temática, baseamo-nos em autores(as) que nos auxiliaram a compreender os temas abordados nos cadernos de formação como a construção histórica do Ensino Médio no Brasil, a formação humana e integral, o currículo escolar, os sujeitos do Ensino Médio, a noção de juventudes no seu mais amplo sentido e o movimento das práticas pedagógicas com as juventudes, no plural. São eles: Arroyo (1982, 2014), Carrano (2017, 2018), Dayrell (2001; 2003; 2007, 2013, 2014), Freire (1986, 1987, 1996, 2001 e 2014), Gramsci (1998, 2000), Krawczyk (2003, 2014), Santomé (2012, 2013), Schön (1992, 2000), Silva (2016), entre outros.

Esta tese está estruturada em cinco capítulos. No **primeiro capítulo**, apresentamos os caminhos metodológicos que melhor se ajustaram ao contexto teórico e ao problema de pesquisa mesmo diante do caos instalado, na saúde mundial, através do vírus SARS-CoV-2¹¹. Para tanto, foi necessário continuar a

¹¹ SARS é uma abreviação de uma síndrome chamada de *Severe Acute Respiratory Syndrome*, que é traduzida como Síndrome Respiratória Aguda Grave. Essa é a forma grave de muitas doenças respiratórias e o principal sintoma é a dificuldade de respirar; CoV é uma abreviação de coronavírus, a família de vírus a que ele pertence; por fim, o número 2, porque ele é muito parecido com outra espécie de coronavírus que quase virou uma pandemia em 2002, o SARS-CoV. Disponível em:

caminhada com passos mais lentos e, ao mesmo tempo, atentos ao contexto pandêmico que atravessou a vida de milhões de pessoas em todas as partes do mundo e causou impactos em todas as dimensões da vida humana. Nesse contexto, foi necessário redefinir alguns objetivos e, posteriormente, incluir novos procedimentos metodológicos para que esta pesquisa fosse desenvolvida.

A pesquisa qualitativa deu-se de uma forma dinâmica em que as experiências, leituras, reflexões, discussões e materiais produzidos pelos(as) professores(as) foram fornecendo suporte aos objetivos específicos. Para o levantamento de dados, utilizamos os materiais produzidos pelos cursistas durante a realização do PNEM e da Roda de Diálogo realizada com cinco sujeitos pertencentes às escolas da 8ª Região de Santa Maria que participaram do programa de formação do PNEM, no período de abril de 2014 a abril de 2015. As categorias que nos acompanharam na análise foram: valorização da formação continuada, práticas pedagógicas e juventudes.

No **segundo capítulo**, intitulado “O desencadeamento da política geral do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, procuramos responder ao primeiro objetivo: verificar como a política geral do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi concebida. Para isso, buscamos respaldo teórico nas legislações vigentes da educação, em especial do Ensino Médio, e nos documentos orientadores do PNEM.

Assim, a leitura das legislações vigentes e dos fundamentos legais que instituíram e orientaram as ações do programa de formação do PNEM foram fundamentais para compreendermos as intencionalidades pedagógicas da formação continuada de professores(as), em nível nacional, no *lócus* das escolas públicas estaduais. Destacamos um ponto importante neste capítulo, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que buscou materializar as DCNEM (2012) através da elaboração de Projetos de Redesenho Curricular (PRC), por parte das escolas públicas de Ensino Médio, na perspectiva da integração curricular, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

No **terceiro capítulo**, descrevemos como foi realizada a trajetória de implementação do programa de formação, na área de abrangência da Universidade Federal de Santa Maria. Para tanto, iniciamos este capítulo trazendo algumas ações

que foram desenvolvidas antes da realização do PNEM e que fortaleceram a equipe de gestão da UFSM. Na sequência, apresentamos a estrutura da formação que sustentou as ações administrativas e pedagógicas durante as 200 horas de formação, através da etapa I e etapa II.

Procuramos, no **quarto capítulo**, identificar e problematizar as narrativas dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) a partir dos documentos produzidos durante a formação, na área de abrangência da UFSM. Essas narrativas foram produzidas através das atividades de reflexão e ação (propostas nos cadernos de formação) e trouxeram-nos elementos importantes dos movimentos realizados no *lócus* das escolas. Destacamos ainda, as narrativas acerca das experiências dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) e demais implicados(as) no processo de desenvolvimento do PNEM através do livro: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Narrativas de Experiências, publicado no ano de 2016, pela equipe de gestão do PNEM da UFSM.

O **capítulo quinto**, intitulado “As narrativas dos(as) professores(as) acerca do processo formativo do PNEM: Roda de Diálogo”, procurou responder ao quarto objetivo específico desta tese: analisar as narrativas dos(as) professores(as) das escolas da região da 8ª CRE acerca do processo formativo do Pacto, após quatro anos da sua realização. As narrativas apresentadas neste capítulo surgiram através de uma Roda de Diálogo realizada com cinco cursistas (quatro professores e uma professora) das Escolas Estaduais de Ensino Médio da 8ª Região de Santa Maria/RS que participaram das ações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no período de abril de 2014 a abril de 2015.

A Roda de Diálogo abriu a possibilidade de dialogar com os(as) professores(as) e exercitar coletivamente diferentes reflexões acerca do processo formativo do PNEM. Essa metodologia nos permitiu encontrar narrativas sobre o nosso objeto de investigação através das categorias de análise e abriu espaço para três subitens: Primeiras Palavras; Valorização da Formação Continuada de Professores(as) e Coordenadores(as) Pedagógicos(as), as Práticas Pedagógicas e as Juventudes Contemporâneas: uma compreensão necessária; e Percepções em relação ao futuro do Ensino Médio público.

Por fim, apresentamos as considerações, ou seja, as conclusões acerca do problema gerador deste estudo, os pontos mais significativos que foram encontrados

em cada categoria de análise, bem como algumas considerações pertinentes que afloraram no desenvolver da pesquisa.

A seguir, apresentamos o capítulo referente aos caminhos metodológicos. Estes caminhos direcionaram e guiaram este relatório de tese e tiveram o objetivo de orientar e demarcar os caminhos da investigação em direção aos seus achados.

1. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Trilhar o caminho investigativo de uma pesquisa é sempre um desafio aos(as) pesquisadores(as) por entender que metodologia é “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2002, p, 16). Contudo, nesta pesquisa, esse caminho deu-se de uma forma dinâmica em que as vivências, experiências, leituras, reflexões e discussões foram fornecendo suporte para a construção deste estudo e para a (re)definição e inclusão de novos procedimentos metodológicos.

É preciso, seguir o caminho, como diz o poeta amazonense Thiago de Mello, *não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar*. É nesse sentido, portanto, que o caminhar em uma pesquisa é intrínseco e depende de cada objeto de estudo, porém conforme Laville e Dionne “é imprescindível trabalhar com rigor, com método, para assegurar a si e aos demais que os resultados da pesquisa serão confiáveis, válidos” (1999, p. 11).

Foi, portanto, a partir desse olhar que construímos os caminhos metodológicos desta investigação à luz do problema de pesquisa. Nesse caminho, deparamo-nos com um novo sujeito que desafiou a ciência e aterrorizou a vida de milhões de pessoas em todas as partes do mundo: o vírus denominado, cientificamente, em 11 de fevereiro de 2020, de SARS-CoV-2.

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 31 de dezembro de 2019, foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de *Wuhan*, província de Hubei, na República Popular da China. Entretanto, só em 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus constituía uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional.

Observado, inicialmente, em dezembro de 2019, na cidade de *Wuhan*, a doença, denominada de Covid-19, tentou mostrar à população mundial uma nova forma de caminhar frente aos desafios de uma pandemia histórica. Trouxe perdas irreparáveis aos sujeitos que habitam, nesse momento, a casa comum que chamamos de planeta Terra. Neste capítulo, portanto, apresentamos os caminhos metodológicos realizados mesmo diante do caos instalado na saúde mundial, pois foi necessário continuar a caminhada. Com passos mais lentos e, ao mesmo tempo, atentos ao cenário pandêmico, os procedimentos metodológicos foram

reorganizados para que o problema de pesquisa fosse assegurado.

1.1 CARACTERIZANDO O TIPO DE ESTUDO

A caracterização do tipo de estudo de uma pesquisa é fundamental para o desenvolvimento de qualquer pesquisa científica. “É sabido que toda e qualquer classificação se faz mediante algum critério” (GIL, 2002, p. 41) estabelecido pelo(a) pesquisador(a), na fase inicial da investigação, após contato com leituras específicas e contexto do universo a ser pesquisado. No entanto, Gil (2002, p. 44) sinaliza que “esta classificação não pode ser tomada como absolutamente rígida, visto que algumas pesquisas, em função das suas características, não se enquadram facilmente num ou noutro modelo”.

A presente tese caracterizou-se, portanto, como uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e do tipo estudo de caso. O estudo justificou-se como descritivo, pois acreditamos que esta pesquisa não se circunscreveu unicamente a expor, explicar ou detalhar fenômenos, mas compreender em que medida as ações do PNEM repercutiram na formação continuada dos(as) professores(as) cursistas pertencentes à 8ª Região, tentando ir sempre além da simples caracterização do fenômeno que nos propomos a desvelar.

Dessa forma, optamos pela pesquisa descritiva, pois o intuito era investigar “como” foi desencadeado e implementado o PNEM nas instituições e “quais” as narrativas produzidas pelos(as) professores(as) a partir das experiências vivenciadas no *lócus* das suas respectivas escolas. Essa adoção exigiu-nos o contato com vários documentos em relação ao desencadeamento e à implementação do PNEM na área de abrangência da UFSM e com os diferentes desdobramentos que o PNEM percorreu nas escolas públicas de Ensino Médio.

Os estudos descritivos, segundo Triviños (1987, p. 110), “exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar”. Desse modo, apropriamo-nos dos Documentos Orientadores do PNEM, das legislações vigentes, dos fundamentos legais e dos relatórios extraídos do sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público do Pacto (Módulo SISMédio), disponível no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC). No entendimento de Triviños,

a "análise documental" é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

Essa possibilidade de reunir uma quantidade grande de informações permitiu adentrar nas mais variadas fontes, como também em materiais que não receberam um tratamento. Exemplo disso, são os relatórios administrativos e pedagógicos do PNEM que continham experiências individuais e coletivas dos(as) professores(as) no *lócus* das escolas, as quais foram relevantes nesta pesquisa.

Com a adoção da abordagem qualitativa, foi possível conhecer o universo de narrativas a fim de compreendermos em que medida as ações do PNEM repercutiram na formação continuada dos(as) professores(as) cursistas pertencentes à 8ª Região da área de abrangência da UFSM. Ao trabalharmos com seres humanos (professores/professoras), essa abordagem apresentou-nos características importantes que corroboraram com os nossos objetivos, pois, segundo o entendimento de Minayo,

ela se preocupa, nas ciências sociais, com nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 21-22).

A partir dessa compreensão, procuramos identificar e problematizar as narrativas dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) a começar pelos documentos produzidos durante a formação. Além disso, procuramos analisar as narrativas dos(as) professores(as) das escolas da região da 8ª CRE acerca do processo formativo do Pacto, após quatro anos da sua realização. Para Minayo (2007),

esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilha com seus semelhantes. (MINAYO, 2007, p. 21).

A adesão por esta abordagem, portanto, apresentou características relevantes para o estudo como considerar as experiências individuais e coletivas realizadas pelos(as) professores(as) no *lócus* das suas escolas, bem como compreender as ações individuais através do diálogo com os sujeitos envolvidos.

Diante disso, preocupamo-nos em assegurar a qualidade das falas, através de perguntas geradoras de diálogo que proporcionassem um momento de escuta, de reflexão e de formação alicerçado na Educação Dialógica de Paulo Freire (1987).

Nesta perspectiva, procuramos realizar o encontro com os(as) professores(as), levando em consideração os estudos de Freire no que se refere à ideia do conhecimento como algo vivo, mutável e passível de ser construído a partir de processos coletivos. Dessa forma, o “conjunto de fenômenos humanos”, citado por Minayo (2007) torna-se possível, pois nos leva a interpretar as narrativas dos(as) professores(as) a partir da realidade vivida e partilhada com os seus pares.

A opção pelo estudo de caso foi considerada adequada tendo em vista que esta pesquisa se refere ao “estudo de um caso”, que poderia ser de uma pessoa, de um grupo, de uma comunidade ou de um programa. Apropriamo-nos dos estudos de Triviños (1987) quanto ao estudo de caso, pois o autor o define como uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente, tendo como objetivo aprofundar a descrição de uma determinada realidade.

Adotamos como determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987) o processo formativo do programa de formação continuada do PNEM realizado com os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais de Ensino Médio. O estudo de caso foi tomado como uma unidade significativa do todo que se diferenciou dos demais programas de formação pelo fato de ser uma política de governo destinada, exclusivamente, à valorização dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) de Ensino Médio. A formação ocorreu no *lócus* das escolas, com o uso de 11 (onze) cadernos de formação, integrando um conjunto de ações comprometidas com o fortalecimento e com a ampliação da qualidade do Ensino Médio.

Nesse sentido, o processo formativo do PNEM não se destacou apenas como mais um programa de formação que trouxe a reflexão sobre temas relevantes para a última etapa da Educação Básica, mas induziu a implementação das DCNEM (2012) através de um diálogo entre as áreas do conhecimento e articulado com as ações do Programa Ensino Médio Inovador, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no chão das escolas. Dada as ideias expressas sobre a questão da profundidade, e por ser considerada uma característica básica do estudo de caso, Laville e Dionne (1999, p. 157) corroboram que “tal estudo bem conduzido não poderia se contentar em fornecer uma simples descrição que não desembocasse em

uma explicação, pois, como sempre, o objetivo de uma pesquisa não é ver, mas, sim compreender”.

1.2 QUESTÕES PROBLEMATIZADORAS

As questões problematizadoras foram elaboradas na fase inicial desta investigação e tiveram como ponto de partida o problema de pesquisa: em que medida as ações do PNEM repercutiram na formação continuada dos(as) professores(as) cursistas pertencentes à 8ª Região da área de abrangência da UFSM?. Estas, por sua vez, foram construídas a partir da familiarização com os documentos produzidos pelos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) (cursistas) no avanço das leituras e nas reflexões individuais e coletivas realizadas sobre o tema proposto.

Compartilhando da ideia de Minayo (2002, p. 17-18) de que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”, as questões problematizadoras, portanto, “são frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e objetivos”. Nesse sentido, estas inquietações guiaram o desenvolvimento da pesquisa e estão relacionadas com os objetivos específicos a fim de respondermos o problema de pesquisa, que se organiza em torno de todo o estudo: Como foi desencadeada a política geral do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio? Como foi realizado o Programa de Formação Continuada de Professores(as) e Coordenadores(as) Pedagógicos(as) através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na área de abrangência da UFSM? Quais foram as narrativas dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) cursistas a partir dos documentos produzidos durante a formação, na área de abrangência da UFSM? Quais são as narrativas dos(as) professores(as) da 8ª CRE acerca do processo formativo do Pacto, após quatro anos da sua realização?

As questões problematizadoras delineadas acima orientaram o planejamento dos caminhos metodológicos necessários para a realização da pesquisa e ocuparam um lugar de destaque na estrutura desta tese, respectivamente, capítulos 2, 3, 4 e 5. Estes capítulos atenderam aos seguintes objetivos específicos: verificar como a política geral do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi concebida;

descrever a trajetória de implementação do Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na área de abrangência da UFSM; identificar e problematizar as narrativas dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) cursistas a partir dos documentos produzidos durante a formação, na área de abrangência da UFSM; e analisar as narrativas dos(as) professores(as) das escolas da 8ª Região de Santa Maria acerca do processo formativo do Pacto, após quatro anos da sua realização.

Partindo da ideia de que “toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articulada a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais” (MINAYO, 2002, p. 18), as questões problematizadoras orientaram o estudo. O “como” e os “quais” partiram da pluralidade dos fundamentos legais, relatórios específicos das ações administrativas e pedagógicas do PNEM, das vivências e das experiências dos cursistas no *lócus* das escolas públicas estaduais de Ensino Médio através das ações do programa de formação.

Dessa forma, as questões problematizadoras impulsionaram os ciclos desta investigação e objetivo geral desta tese: compreender em que medida as ações do PNEM repercutiram na formação continuada dos(as) professores(as) cursistas pertencentes à 8ª Região da área de abrangência da UFSM. Para tanto, o objetivo geral foi acompanhado, ao longo desta pesquisa, dos objetivos específicos.

1.3 CONTEXTUALIZANDO O UNIVERSO E A AMOSTRA INVESTIGADA

Nos últimos anos, o Ensino Médio público estadual vem sendo alvo de muitas mudanças no contexto brasileiro. Sendo considerado, conforme artigo 35º da Lei nº 9.394/1996, como a última etapa da Educação Básica, com duração mínima de três anos, o Ensino Médio vem movimentando o cenário educacional em todo o país quanto ao seu sentido e finalidade.

Um dos movimentos realizados, nos anos de 2014 e 2015, foi o desenvolvimento de um programa de formação continuada destinado, exclusivamente, à formação de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas da rede pública estadual de Ensino Médio de todo o país. O programa intitulado “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”

(PNEM) foi concebido pelo Governo Federal por meio da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) e contou com a parceria de 49 Instituições de Ensino Superior (IES), distribuídas nas cinco regiões brasileiras, para a realização das 200 horas de formação.

De acordo com o artigo 1º da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 que institui o programa, o MEC e as secretarias estaduais e distrital da educação assumiram o compromisso com a valorização da formação continuada dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuavam no Ensino Médio público das áreas rurais e urbanas. “Sendo em muitas regiões do país o único incentivo à formação continuada dos professores da rede pública estadual de ensino” (COLONTONIO e SILVA, 2016, p. 3), a formação buscou, de forma inédita, estudar, discutir e refletir no *lócus* das escolas a Lei nº 9.394, de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

Dessa forma,

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 necessárias 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 e SILVA, 2016, p. 3).

As autoras trazem uma importante discussão acerca das juventudes e as suas percepções. Este é um diálogo relevante e necessário à formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) do Ensino Médio de modo geral. Os cursos de formação continuada ofertados por várias instituições de ensino sejam elas públicas e/ou privadas avançam, timidamente, nesse cenário. Entretanto, foi através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio que essa e outras discussões foram contempladas no chão das escolas através do estudo dos 11 cadernos de formação.

Os movimentos realizados ultrapassaram os tempos e os espaços normatizados e deram vez e voz aos seus sujeitos através do diálogo e da escuta com os seus pares. Conforme relatos informais dos(as) professores(as) na época, *foi*

um ganho, não só para os(as) professores(as), mas para a escola, no sentido de que foi possível redefinir o papel da instituição enquanto espaço coletivo de discussão e reflexão com os seus maiores interessados, os(as) jovens.

Os processos enfatizados por Colantonio e Silva (2016) foram desenvolvidos, no PNEM a partir de uma proposta metodológica diferenciada para a realização das 200 horas de formação, sendo realizada em duas etapas distintas: etapa I - com duração de 100 horas e etapa II - com duração de 100 horas. Cada etapa da formação foi desenvolvida nas dependências físicas da própria escola onde os cursistas (professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as)) atuavam. Para cada etapa, foi reservada 50 horas para as atividades individuais e 50 horas para as atividades coletivas com o grupo de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as). Os(as) professores(as), além de receberem a formação, receberam do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC) uma bolsa no valor de duzentos reais mensais durante a realização do curso¹⁶.

As intencionalidades pedagógicas das ações do PNEM estão mais detalhadas no Documento Orientador Preliminar (2013c) do programa:

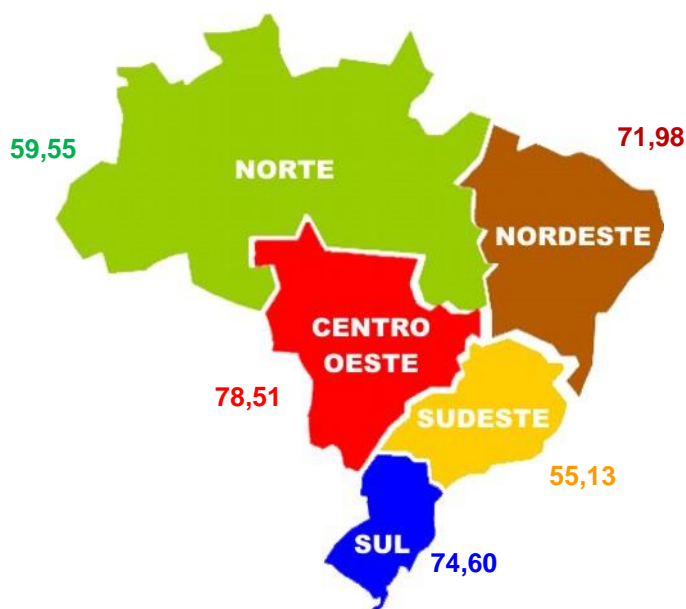
Os cursos serão presenciais e as atividades coletivas serão realizadas na escola, durante a hora-atividade. Para o desenvolvimento dos processos formativos, a metodologia a ser adotada deverá proporcionar a reflexão sobre a prática educativa da escola, da constituição histórica de seus sujeitos na diversidade do ambiente social e escolar, bem como a análise, a sistematização e o registro de experiências (adotando-se rodas de diálogo sobre as diretrizes a partir do material produzido; mosaico da juventude, entre outros). Dessa forma, a discussão das temáticas, a leitura de textos, a interface dos conteúdos com a realidade das escolas, seus professores e estudantes, a criação de espaços virtuais para socialização das experiências e os questionamentos e registros dos processos vivenciados deverão estar presentes durante todo o processo. (BRASIL, 2013c, p. 7).

Nesse sentido, as ações propostas pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio visou, em nível de aperfeiçoamento, formar os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuavam nas escolas estaduais de Ensino Médio com vistas à valorização da formação, partindo do diálogo entre os conhecimentos teóricos e as experiências docentes. As discussões das temáticas,

¹⁶ Ao todo, foram disponibilizadas 10 bolsas de estudos conforme critérios previstos na Resolução nº 51, de 11 de dezembro de 2013, que estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

as leituras dos cadernos de formação (material didático) e a interface dos conteúdos com a realidade escolar propostas no Documento Orientador Preliminar (2013c) atingiram um contingente, em nível nacional, de 178.717 cursistas que concluíram o curso de 200 horas de formação, segundo o somatório dos dados apresentados no Caderno de Resumos do PNEM (2016)¹⁷. Dentro desse universo, o número 173.228 refere-se ao número de professores(as) e o 5.489 refere-se à quantidade de coordenadores(as) pedagógicos(as) que concluíram o curso. A Figura 2 nos mostra a taxa média de conclusão nas cinco regiões brasileiras.

Figura 2: Taxa média de concluintes por região: professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) (%)



Fonte: Imagem disponível em: <https://independente.com.br/wp-content/uploads/2018/02/mapa-do-brasil-e-regioes.jpg>. Acesso em: 15 jun. 2020 (adaptada pela autora).

Olhando para esse universo e pensando nos diferentes desdobramentos que o PNEM percorreu nas cinco regiões brasileiras, focamos nas ações desenvolvidas na Região Sul, mais especificamente, no Estado do Rio Grande do Sul/RS, na área de abrangência da UFSM. Cabe destacar que o RS contou com seis Instituições de Ensino Superior que ministraram a formação. São elas: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade

¹⁷ O Caderno de Resumos foi apresentado no III Seminário do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, nos dias 4 e 5 de maio de 2016, na cidade de Curitiba/PR. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/MEC-Resumos-WEB.pdf>

Federal de Pelotas (UFPel), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) juntamente com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA).

A Universidade Federal de Santa Maria foi responsável pela formação dos(as) formadores(as) regionais(as) e orientadores(as) de estudo de seis Coordenadorias Regionais de Educação. A área de abrangência da UFSM contou com as seguintes regiões: 6ª Região de Santa Cruz, 7ª Região de Passo Fundo, 8ª Região de Santa Maria, 20ª Região de Palmeira das Missões, 24ª Região de Cachoeira do Sul e 25ª Região de Soledade.

Neste momento, recorremos ao questionamento de Deslandes (2002, p. 43): “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?”. Após analisar e tentar buscar a resposta para o questionamento da autora, entendemos que tudo o que envolveu diretamente o objeto de estudo desta pesquisa foi os cursistas (professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as)) das escolas públicas estaduais de Ensino Médios vinculados à 8ª Região de Santa Maria.

Segundo os dados publicados no *site* oficial¹⁹ da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), a 8ª CRE atua em 23 municípios da região²⁰. Para atender às 54 escolas pertencentes à Região de Santa Maria que participaram das ações do PNEM, a coordenadoria contou com 2 formadoras regionais, 64 orientadores(as) de estudo, além da equipe de coordenação geral do PNEM da UFSM. Ao todo, foram compostas 64 turmas na 8ª Região de Santa Maria.

O curso de formação de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) do PNEM foi desenvolvido na UFSM por meio do Centro de Educação. Este Centro é um dos lugares responsáveis pela formação de professores(as) e prioriza a excelência na formação inicial e continuada de professores(as) nas diferentes licenciaturas e campos do conhecimento. Atualmente,

Acesso em: 15 jun. 2020.

¹⁹ Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/8-cre>. Acesso em: 19 nov. 2021.

²⁰ Os 23 municípios atendidos pela 8ª CRE são: Cacequi, Dilermando de Aguiar, Faxinal do Soturno, Formigueiro, Itaara, Ivorá, Jaguari, Júlio de Castilhos, Mata, Nova Esperança do Sul, Nova Palma, Pinhal Grande, Quevedos, Santa Maria, São Francisco de Assis, São João do Polêsine, São Martinho da Serra, São Pedro do Sul, São Sepé, São Vicente do Sul, Silveira Martins, Toropi e Vila Nova do Sul.

o Centro de Educação da UFSM possui cinco cursos de graduação presenciais²¹ e três a distância²², além de quatro programas de pós-graduação presenciais²³.

A UFSM realizou a formação para 4.665 cursistas. Sendo que,

o número de cursistas com bolsa foi de 4.574 e sem bolsa 91 perfazendo um total de cursistas de 4.665. Foram 141 coordenadores pedagógicos, 263 Orientadores de Estudos, 232 escolas participantes. Foram 201 grupos com um Orientador de Estudo e 31 escolas com dois Orientadores de Estudos constituídos por escola. (RAMOS e TOMAZETTI, 2016a, p. 56).

Embora a pesquisa qualitativa não se baseie na representatividade numérica dos sujeitos, foi necessário delimitar ainda mais essa amostragem visto que o problema de pesquisa “em que medida as ações do PNEM repercutiram na formação continuada dos(as) professores(as) cursistas pertencentes à 8ª Região da área de abrangência da UFSM?” por si só, instigou-nos a isso. Nesse sentido, o universo desta pesquisa versou sobre o Programa de Formação do PNEM nas Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio, vinculadas à 8ª Coordenadoria Regional de Educação²⁴.

Essa investigação contou com uma amostra de cinco professores(as) de quatro escolas da rede estadual de Ensino Médio da área de abrangência da 8ª Região de Santa Maria. Os sujeitos selecionados foram bastante receptivos e aceitaram compor o quadro de sujeitos desta investigação, colocando-se à disposição para a realização deste trabalho através da Roda de Diálogo, que foi uma técnica possível, pelo fato de ser realizada com um número pequeno de sujeitos.

Vale destacar que o desejo era ter um número maior de professores(as) nas quatro áreas do conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática, Códigos e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias), mas, com o agravamento da pandemia do Covid-19, isso não foi possível. Contudo, o universo e a amostra que apresentamos anteriormente

²¹ Os cursos de graduação presenciais são: Curso de Educação Especial Diurno, Curso de Educação Especial Noturno, Curso de Pedagogia Diurno, Curso de Pedagogia Noturno e Programa Especial de Graduação de Formação de Professores para Educação Profissional (PEG).

²² Os cursos a distância são: Curso de Educação Especial, Curso de Pedagogia, Curso de Licenciatura em Ciências da Religião.

²³ Os programas de pós-graduação presenciais são: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional (PPPG), Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede (PPGTER) e Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHIST).

²⁴ A 8ª Coordenadoria Regional de Educação fica localizada na Avenida Presidente Vargas, 1052, Bairro Nossa Senhora de Fátima, Santa Maria/RS.

nos possibilitou levantar informações durante o trabalho de campo. Estas, por sua vez, foram elementos essenciais para o processo investigativo e de análise.

1.3.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos constituintes desta investigação foram professores(as) das escolas públicas estaduais de Ensino Médio da área de abrangência da 8ª CRE que participaram do Programa de Formação Continuada de Professores, no período de abril de 2014 a abril de 2015. Escolhemos os professores da 8ª Região de Santa Maria pelo fato de, fisicamente, estarmos mais próxima das 54 escolas participantes do PNEM dessa região de abrangência e por ter acompanhado as ações desenvolvidas junto à equipe de coordenação geral do PNEM da UFSM, na cidade de Santa Maria/RS.

A escolha por realizar esta pesquisa com os(as) professores(as) deu-se pelo fato de estarmos propondo uma investigação acerca do processo formativo dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) cursistas através do PNEM, público-alvo da formação. Estes, por sua vez, vivenciaram a implementação e o desenvolvimento das 200 horas do programa de formação através das 100 horas destinadas às atividades coletivas e das 100 horas destinadas aos estudos individuais, no *lócus* das suas escolas.

A adesão por sujeitos que participaram do PNEM, e que ainda estejam (2019) no exercício da docência do Ensino Médio em escolas públicas estaduais, deu-se pela preocupação de garantir a busca pelas narrativas dos(as) professores(as) acerca do processo formativo do Pacto, após quatro anos da sua realização. Os sujeitos foram selecionados, portanto, atendendo a dois critérios básicos: ter participado do curso de formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) do PNEM, no período de 2014/2015 e estar lecionando, nos dias atuais (2019), em, pelo menos, uma das três séries do Ensino Médio em escolas da rede pública estadual.

A partir disso, os(as) professores(as) das escolas com sede fora da cidade de Santa Maria foram convidados, através de contato telefônico, a comporem o quadro de sujeitos participantes da Roda de Diálogo, como elemento importante para o desenvolvimento desta pesquisa. Entretanto, os(as) professores(as) das escolas

com sede na cidade de Santa Maria/RS foram convidados pessoalmente pela pesquisadora.

Foi atribuído aos sujeitos que fizeram parte deste estudo, conforme o Figura 3, o uso de um codinome, a fim de que a sua identidade não fosse mencionada no decorrer das análises.

Figura 3 – Os cinco sujeitos participantes da Roda de Diálogo



Fonte: Elaborado pela autora.

Os codinomes descritos na Figura 3 foram nomes recorrentes entre os(as) jovens(jovens) estudantes de uma escola estadual de Ensino Médio da cidade de Santa Maria/RS, na qual realizamos oficinas de conteúdos reflexivos através das ações do Projeto Portal Ensino Médio EMdiálogo – Articulando rede de universidades com o Ensino Médio Inovador, no período de 2012 a 2016. Esses codinomes, portanto, foram escolhidos de forma aleatória a partir das iniciais D.C.N.E.M. Essa diretriz (DCNEM/2012), por sua vez, foi um dos fundamentos legais que sustentaram o percurso formativo das ações do PNEM junto às escolas públicas da rede estadual de Ensino Médio em todo o país.

As cores utilizadas, nos hexágonos da Figura 3, além de diferenciar os codinomes dos sujeitos que participaram desta pesquisa estão acompanhadas, respectivamente, das informações de cada sujeito quanto a sua formação básica e abrangência: escolas com sede na cidade de Santa Maria e escolas do interior da cidade de Santa Maria, ambas, escolas pertencentes à região da 8ª CRE.

Os cinco sujeitos desta pesquisa apresentaram faixa etária entre 33 e 50 anos

de idade. Um dado relevante é que, três, dos cinco cursistas lecionavam em mais de uma escola de Educação Básica. Outro fator relevante é que todos os sujeitos participantes da Roda de Diálogo, após quatro anos de conclusão do PNEM, ministravam aulas nas mesmas escolas onde realizaram o PNEM, nos anos de 2014 e 2015.

1.3.1.1 Perfil dos sujeitos pesquisados

Para uma melhor compreensão das narrativas dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, buscamos, de forma sintética, trazer informações gerais, bem como o histórico (de frequência, avaliação e pagamento) dos dez meses de realização do PNEM, de modo a auxiliar a interpretação e a análise da Roda de Diálogo. Essas informações foram extraídas do Módulo SISMédio, disponível no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle²⁵ (SIMEC) do Ministério da Educação e das narrativas dos quatro professores e de uma professora, durante a realização da Roda de Diálogo.

- **Dandara** – É natural do município de Ivorá/RS. Possui graduação em Física e leciona há bastante tempo no magistério público estadual. Participou, ativamente, das etapas I e II do programa de formação ofertado pelo Governo Federal através do PNEM obtendo uma frequência de 100% nas atividades individuais e coletivas. Foi bolsista do programa do PNEM recebendo um total de 10 (dez) bolsas, no período de abril de 2014 a abril 2015. A recomendação para a certificação foi de 100%. Atualmente (2019), é professora do Ensino Médio na mesma escola em que realizou o curso de formação do PNEM e é casualmente, o único sujeito do sexo feminino a fazer parte da Roda de Diálogo.
- **Nícolas** – É mestre em Ciências Sociais (UFSM) e graduado em História (UFSM). É natural de Cruz Alta/RS e, desde 2013, atua como professor de História e Sociologia em uma escola da rede estadual de Ensino Médio na

²⁵ Os dados extraídos do SIMEC são referentes à: frequência, recomendação de certificação e número de bolsas pagas.

região centro da cidade de Santa Maria/RS. Participou, ativamente, das etapas I e II da formação do PNEM obtendo uma frequência de 100% nas atividades propostas. Foi bolsista do programa do PNEM recebendo um total de 10 (dez) bolsas, no período de abril de 2014 a abril de 2015. A recomendação para a certificação foi de 100%. Atualmente (2019), leciona na mesma escola em que realizou o curso de formação do PNEM.

- **Cauê** – É morador da cidade de Ivorá/RS. Possui graduação em Filosofia e especialização em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participou de abril de 2014 a abril de 2015, das etapas I e II do PNEM com uma frequência de 92,5%. Optou por não receber a bolsa de estudo ofertada pelo programa, visto que já possuía bolsa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação (MEC). A recomendação para a certificação foi de 95%. Atualmente (2019), leciona na mesma escola de Ensino Médio onde realizou as atividades propostas pelo PNEM.
- **Enzo** – É morador do município de Santa Maria/RS e é graduado em Matemática. Desde 2014, atua no magistério público estadual como professor de Matemática. Participou das etapas I e II do programa de formação ofertado pelo Governo Federal através do PNEM obtendo uma frequência de 98,5% nas atividades propostas. Foi bolsista do programa do PNEM recebendo um total de 10 (dez) bolsas, no período de abril de 2014 a abril 2015. A recomendação para a certificação foi de 100%. Atualmente (2019), é professor do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na mesma escola em que realizou o curso de formação do PNEM.
- **Micael** – É natural da cidade de Júlio de Castilhos/RS. É licenciado em Filosofia (FABRA), especialista em Metodologia do Ensino Religioso (UPF) e em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Desde 2003, atua como professor da rede pública estadual de Ensino Médio na região centro da cidade de Santa Maria/RS. Participou das etapas I e II da formação do PNEM obtendo uma frequência de 84,5% nas atividades propostas. Foi bolsista do programa do PNEM recebendo um total de 8 (oito) bolsas, no período de abril a dezembro de 2014, sendo que, nos dois últimos meses da formação (março e abril/2015), não informou no portal do SIMEC as atividades obrigatórias

realizadas, mas participou das atividades de formação. A recomendação para a certificação foi de 75%. Atualmente (2019), é professor do Ensino Médio na mesma escola em que realizou o curso de formação do PNEM.

1.4 CICLOS DA PESQUISA

Apropriando-nos dos estudos que Minayo (2002) desenvolveu sobre os ciclos de pesquisa em “Pesquisa Social”, seguimos, nesta tese, as fases por ela sugeridas, que são: fase exploratória; trabalho de campo e tratamento do material, por considerar essa metodologia fundamental para a estruturação da nossa estratégia de investigação.

No entanto, cabe ressaltar, que cada fase foi de extrema relevância para os resultados deste estudo, no qual “a ideia do ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam” (MINAYO, 2002, p. 27). A Figura 4 ilustra as fases desta pesquisa levando em consideração os estudos da autora.

Figura 4 - Fases do estudo



Fonte: Imagem disponível em: <https://www.pngwing.com/pt/free-png-pkgon/download>. Acesso em: 15 abr. 2022. (adaptada pela autora).

Ao adotarmos as fases propostas por Minayo (2002), não tivemos a intenção de fecharmos o ciclo da pesquisa, pois entendemos que toda pesquisa produz conhecimento e gera novas inquietações, novas pesquisas. Nesse sentido, cada fase foi se constituindo e se renovando a partir de reflexões, e do encontro presencial (Roda de Diálogo) realizado com o grupo de professores e professora das escolas públicas estaduais de Ensino Médio da 8ª Região de Santa Maria que fizeram parte importante da construção deste estudo.

1.4.1 A fase exploratória

Nesta fase, como o próprio nome já diz, foi quando nos debruçamos sobre o objeto de estudo e as narrativas dos professores e da professora através do PNEM explorando-os. Foi um tempo dedicado, segundo Minayo (2002, p. 26), para “interrogarmos preliminarmente sobre o objeto, os pressupostos, as teorias pertinentes, a metodologia apropriada e as questões operacionais para levar a cabo o trabalho de campo” para que a construção do projeto de pesquisa fosse bem elaborada.

Inicialmente, realizamos o levantamento das dissertações²⁶ relacionadas a partir do descritor “PNEM” para averiguarmos os diferentes contornos que o programa de formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) teve nas diferentes regiões do país. Segundo os estudos de Minayo (2002, p. 18), “esse conhecimento anterior, construído por outros estudiosos e que lançam luz sobre a questão da nossa pesquisa, é chamado *teoria*” e esta, portanto, desempenha uma função importante na fase exploratória da pesquisa.

Esse levantamento foi realizado em âmbito nacional (Brasil) através do Catálogo de Teses e Dissertações disponibilizado no Portal Brasileiro de Informação Científica, mais conhecido como Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Diante desse conjunto de informações, foi possível observar os diferentes caminhos que o tema de pesquisa percorreu e as estratégias utilizadas em cada experiência. Maria Cristiane Galvão, pesquisadora da Universidade de São Paulo

²⁶ As etapas do PNEM finalizaram no ano de 2015, portanto, não houve tempo hábil para elaboração de teses, naquele período (2017).

(USP), destaca a importância desta etapa na pesquisa:

É se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência. (GALVÃO, 2016, p. 1).

Compartilhando da ideia de Galvão (2016), efetuamos um levantamento das principais narrativas produzidas pelos cursistas, através dos relatórios específicos das ações administrativas e pedagógicas do PNEM enviados à UFSM, pelos(as) orientadores(as) de estudo e pelas suas respectivas equipes de professores. Essa ação só foi possível devido ao fato de os relatórios estarem, previamente, mapeados (em arquivo digital) e organizados (em caixa arquivo) pelo arquivo setorial do Centro de Educação da UFSM.

Esses relatórios foram enviados pelos(as) 263 orientadores(as) de estudo à equipe de coordenação geral do PNEM da UFSM, por meio de arquivos eletrônicos e/ou entregues de forma impressa. Cada orientador(a) de estudo organizou o material da sua turma de forma autônoma, de modo a trazer evidências de que o processo formativo foi realizado junto aos(as) professores(as) cursistas, visto que o programa também movimentou recursos financeiros dos cofres públicos. Esses relatórios foram construídos de diferentes formas: pequenos comentários, relatos, atas, vídeos, poemas, músicas, mapas conceituais, fotos e desenhos.

Ao nos familiarizarmos com os relatórios das escolas da 8ª Região de Santa Maria em busca das narrativas dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) em relação ao percurso formativo do PNEM, percebemos um número reduzido de reflexões produzidas a partir das discussões e reflexões dos(as) professores(as). Em contrapartida, encontramos um número elevado de narrativas contando como as ações do PNEM foram realizadas no *lócus* das suas escolas.

Os registros foram organizados em narrativas dos(as) professores(as) “da sede” e “fora da sede”. Essa organização foi realizada com base nas escolas com sede na cidade de Santa Maria e nas escolas com sede fora da cidade de Santa Maria (interior), ambas na área de abrangência da 8ª CRE. Essa organização deu

origem à construção do capítulo intitulado “As narrativas produzidas pelos(as) professores(as) durante o Programa de Formação Continuada PNEM na área de abrangência da UFSM”, desta tese.

Na sequência, aprofundamos as leituras dos cadernos de formação a fim de dar sustentação teórica para esta investigação. Por se tratar de uma temática que está no auge das discussões da Educação Básica, encontramos bibliografias atualizadas, o que favoreceu a compreensão do que se está investigando, além das produções advindas do próprio programa de formação do PNEM.

Frente a essas leituras, buscamos participar de oficinas, seminários e discussões na busca de elementos importantes para o desenvolvimento deste estudo, a fim de enriquecer a construção da pesquisa. Para contribuir com essa fase, participamos ativamente de oficinas de conteúdos reflexivos em escolas públicas estaduais de Ensino Médio através das ações do Projeto Portal Ensino Médio EMdiálogo – Articulando rede de universidades com o Ensino Médio Inovador²⁸, a fim de nos aproximarmos dos sujeitos do Ensino Médio.

Esse Portal foi criado em 2009 com o objetivo de estimular e contribuir com o diálogo entre todos os interessados na melhoria das condições de oferta da escola pública de Ensino Médio no Brasil. Desde o seu lançamento, o portal já publicou centenas de matérias, criadas pelas equipes de Belo Horizonte e do Rio de Janeiro, retratando o contexto das escolas públicas e das políticas dos respectivos estados, e também outras matérias e notícias de fontes qualificadas.

Dessa forma, para que o problema de pesquisa fosse elaborado, buscamos nos apoiar nos estudos que Quivy e Campenhoudt (1995, p. 34), pois consideramos que *"um projeto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida só será útil se essa pergunta for correctamente formulada"* para elaboramos a pergunta: em que medida as ações do PNEM repercutiram na formação continuada dos(as) professores(as) cursistas pertencentes à 8ª Região da área de abrangência da UFSM?

Para chegarmos a esse problema de pesquisa, portanto, debruçamo-nos, em inúmeras fontes. Exemplo disso podemos citar as leituras das dissertações

²⁸ As ações deste projeto resultaram na publicação de dois livros: *Juventudes em Diálogo: Formação e Práticas no Ensino Médio* (2017) e *EMDiálogo: Jovem Sujeito do Ensino Médio* (2018), ambos organizados pelas Professoras Doutoradas do Centro de Educação da UFSM, Nara Vieira Ramos, Elisete Medianeira Tomazetti e Sueli Salva.

encontradas no Portal de Periódicos da CAPES, textos sobre as temáticas dos cadernos do PNEM, relatórios produzidos pelos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas estaduais de Ensino Médio da 8ª Coordenadoria Regional de Educação durante a realização do PNEM e dos fundamentos legais do PNEM. Essas fontes, segundo Minayo (2002), cumprem um papel importante na investigação, pois:

a) colaboram para esclarecer melhor o objeto de investigação; b) ajudam a levantar as questões, o problema, as perguntas e/ou as hipóteses com mais propriedade; c) permitem maior clareza na organização dos dados; d) e também iluminam a análise dos dados organizados, embora não possam direcionar totalmente essa atividade, sob pena de anulação da originalidade da pergunta inicial. (MINAYO, 2002, p. 18-19).

A partir desse olhar, também contamos com as contribuições das professoras que fizeram parte da banca de exame de qualificação desta pesquisa antes de avançarmos no trabalho de campo. As considerações proporcionaram um momento de reflexão e discussão sobre os objetivos da investigação, bem como deram origem a uma nova organização metodológica que nos permitiram uma maior compreensão de como levantar e organizar, posteriormente, os dados.

Essas (re)definições foram relevantes, pois se entende que a contribuição social deste estudo não está restrita à área de abrangência da UFSM. Assim como o “objeto das Ciências Sociais é histórico”, o surgimento do PNEM como uma política de governo também foi histórica no país. Entretanto, é relevante, nesses novos tempos, o registro detalhado de como foi concebido e realizado o programa de formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), em nível nacional que levou em consideração os sujeitos do Ensino Médio, “a discussão de temáticas, a leitura de textos, a interface dos conteúdos com a realidade das escolas” (BRASIL, 2013c, p. 7), através de uma metodologia inédita (atividades coletivas e individuais, no *locus* das escolas) e com um incentivo financeiro (bolsa de estudos).

Dessa forma, estruturamos a segunda fase da pesquisa de acordo com esse olhar. Para tanto, essa organização está descrita no próximo subitem intitulado “O trabalho de campo”.

1.4.2 O trabalho de campo

O trabalho de campo consistiu em um “recorte empírico da construção teórica elaborada” defendida por Minayo (2002, p. 26) e por um processo de idas e vindas. Nesse sentido, durante a realização deste estudo, algumas questões foram construídas a partir do olhar da pesquisadora sobre o objeto a ser investigado, enquanto outras foram surgindo no entrelaçamento das informações e no mergulho no trabalho de campo.

Dessa forma, buscamos, através de técnicas e dos procedimentos adotados, obter dados significativos para “compreender o que se mostra” (MASINI, 1997). Essa compressão foi realizada através das narrativas dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) que realizaram o curso de formação do PNEM, dos fundamentos legais e dos materiais produzidos pelos cursistas durante a realização do programa de formação ofertado pelo Governo Federal, nos anos de 2014 e 2015.

A partir dos diálogos estabelecidos com a banca de exame de qualificação desta tese e, posteriormente, nas orientações individuais, reorganizamos o trabalho de campo de modo a focarmos no nosso objeto de estudo. Ao ampliarmos o olhar sobre essas contribuições nos apoiamos nos estudos da pesquisadora Rosália Duarte, pois refletimos sobre a importância de reconhecermos as fragilidades com que uma pesquisa pode percorrer e a importância do “solo” de uma pesquisa estar bem organizado.

A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado. (DUARTE, 2002, p. 141).

Embora a entrevista não tenha feito parte desta pesquisa, pois optamos pela realização de Roda de Diálogo com os sujeitos envolvidos, compartilhamos do entendimento da pesquisadora. O “solo” de uma pesquisa necessita “estar bem assentado”, pois todas as análises e conclusões partem deste caminho metodológico e é “mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos” (DUARTE, 2002, p. 140). Mas para que esta pesquisa

tenha consistência teórica e traga contribuições, sempre buscamos lembrar, no decorrer deste trabalho, das palavras de Neto (2002):

A compreensão desse espaço da pesquisa não se resolve apenas por meio de um domínio técnico. É preciso que tenhamos uma base teórica para podermos olhar os dados dentro de um quadro de referências que nos permite ir além do que simplesmente nos está sendo mostrado. (NETO, 2002, p. 61).

E é neste parâmetro que desenvolvemos o trabalho de campo, através do trabalho de idas e vindas sempre levando em considerações os objetivos específicos e as questões problematizadoras que embasaram esse estudo. Estas, por sua vez, abriram espaço para os capítulos desta tese e ganharam contornos específicos no trabalho de campo.

Para **verificarmos como foi desencadeada a política geral do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio** tivemos contato com os fundamentos legais, como a Lei nº 9.394/1996 (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), Emenda Constitucional nº 59/2009 e o Projeto de Lei nº 13.005/2014 que estabeleceu o Plano Nacional de Educação²⁹. Esses fundamentos possibilitaram-nos compreender o cenário do Ensino Médio, pois as transformações desta última etapa da Educação Básica, ao longo da história, são sempre a expressão das condições econômicas e sociais de um dado momento histórico do nosso país.

Neste momento, também avançamos nas leituras das seguintes legislações: Resolução nº 51, de 11 de dezembro de 2013³⁰, Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 do PNEM, Proposta de Formação Continuada de Professores - Documento Orientador Preliminar (2013c) e Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011³¹. Contudo, outros documentos foram relevantes como, por exemplo, os Documentos Orientadores do Programa Ensino Médio Inovador (2009b, 2011b,

²⁹ O PNEM teve como fundamento legal o PNE para o decênio 2011/2020. Contudo, no ano de 2014, foi instituído, através da Lei nº 13.005/2014, o PNE para o decênio 2014/2024 (2014h). A Meta 3 teve a sua essência preservada, no entanto, o prazo para a universalização do Ensino Médio foi estendido até o fim do decênio (2024), e não mais para o ano de 2020 conforme constava no PNE de 2011.

³⁰ Estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/5089-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-51,-de-11-de-dezembro-de-2013>. Acesso em: 1 maio 2021.

³¹ Trata sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/parecer-cne-ceb-n5-diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 1 maio 2021.

2013l e 2014a), os cadernos de formação do PNEM, assim como as leituras de Silva e Scheibe (2017), Silva e Jukimiu (2017), Santomé (2012), Dayrell (2014) e Freire e Shor (2003).

Para **descrevermos como foi a trajetória de implementação do Programa de Formação Continuada de Professores(as) e Coordenadores(as) Pedagógicos(as) através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na área de abrangência da UFSM**, utilizamos vários recursos/documentos como: relatórios personalizados do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) do Ministério da Educação, projeto de extensão registrado no Gabinete de Projetos (GAP) do Centro de Educação da UFSM: “UFSM e Pacto Nacional para Fortalecimento do Ensino Médio: Formação Continuada de Professores e coordenadores Pedagógicos”, relatórios parciais das etapas de formação, além dos materiais produzidos pela equipe de gestão do PNEM da UFSM.

Nesta fase, além das leituras e dos documentos legais, também nos apropriamos das avaliações produzidas pelo grupo de trabalho da Região Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e dos materiais do III Seminário Nacional do PNEM as quais foram disponibilizadas pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), por meio do *site* do Observatório do Ensino Médio³². Vale destacar que esta Instituição de Ensino Superior foi a responsável pela coordenação da produção dos cadernos de estudos da formação de professores(as) e pela realização dos Seminários Nacionais que visaram a acompanhar as ações do PNEM. Neste mesmo local, também encontramos as transcrições das palestras e vídeos do I Seminário Nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e os cadernos de formação das etapas I e II.

Para **identificarmos e problematizarmos quais foram as narrativas dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) cursistas a partir dos documentos produzidos durante a formação, na área de abrangência da UFSM**, realizamos um levantamento dos materiais produzidos durante a realização do programa de formação continuada do PNEM pelos(as) professores(as). Dentre as atribuições previstas na Resolução nº 51 de 11 de dezembro de 2013, no item III - “Das Atribuições dos Bolsistas do Pacto Nacional

³² O *site* Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná pode ser acessado através do seguinte endereço eletrônico: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/>.

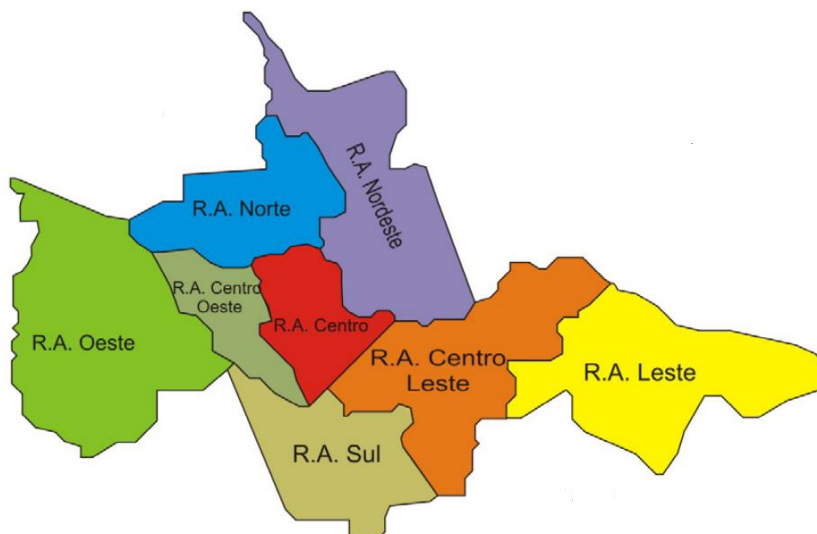
pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, os orientadores de estudo assinaram o Termo de Compromisso do Bolsista (ANEXO A) e comprometeram-se em “apresentar ao formador regional, relatórios das atividades referentes à formação dos professores e dos coordenadores pedagógicos do ensino médio” (BRASIL, 2013d, p. 12).

Por meio desses relatórios enviados à UFSM diretamente pelos(as) orientadores(as) de estudo, foi possível conhecer as narrativas dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) que participaram da formação do PNEM. Os registros tiveram diferentes formatos como poemas, atas, mapas conceituais, fotos, desenhos, vídeos e pequenos comentários. Compartilhando do entendimento de Duarte (2002, p. 151), esse foi “um trabalho árduo e, numa primeira etapa, mais “braçal” do que propriamente analítico”.

Inicialmente, separamos uma amostra dos materiais produzidos pelas escolas que participaram das ações do PNEM, na área de abrangência da UFSM. A Universidade Federal de Santa Maria contemplou seis Coordenadorias Regionais de Educação. São elas: 6ª (Santa Cruz do Sul), 7ª (Passo Fundo), 8ª (Santa Maria), 20ª (Palmeira das Missões), 24ª (Cachoeira do Sul) e 25ª (Soledade). Nesse momento, deparamo-nos com um volume denso de informações a partir do processo formativo do PNEM, sendo inviável, no propósito desta tese, manipular os dados das 232 escolas participantes do programa de formação.

Portanto, após olhar para estes dados e passar pela banca de qualificação desta tese, revisitamos as intencionalidades da pesquisa. Reorganizamos os caminhos metodológicos e organizamos os materiais produzidos pelas escolas da 8ª Coordenadoria Regional de Educação, levando em consideração as escolas com sede na cidade de Santa Maria e fora da sede, ambas pertencentes à região da 8ª CRE. Em alguns momentos, foi necessário especificar as escolas com sede em Santa Maria, por Regiões Administrativas (RA) (Figura 5), para verificarmos os diferentes desdobramentos que o PNEM percorreu nas escolas.

Figura 5: Regiões administrativas da cidade de Santa Maria/RS



Fonte: Nascimento e Moura (2014, p. 152). (adaptada pela autora).

No decorrer do texto, buscamos trazer narrativas de professores(as) que participaram do processo formativo do PNEM em diferentes regiões administrativas. Algumas regiões possuíam um número maior de escolas em detrimento de outras. Desse modo, não contemplamos todas as regiões administrativas, pois algumas regiões possuíam apenas uma escola estadual pública de Ensino Médio e não tínhamos a pretensão de identificá-las³³.

Esses dados (narrativas) foram organizados em arquivos digitais (por escola) e foram destacadas (em amarelo) as principais falas dos cursistas em relação ao percurso formativo do PNEM. Além desses relatórios, também nos apropriamos das produções dos(as) professores(as) cursistas a partir do livro “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Narrativas de Experiências”³⁴, publicado no ano seguinte ao término do PNEM. Este livro contou com um conjunto de narrativas acerca das experiências dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) e demais sujeitos participantes no processo de desenvolvimento da formação, durante a realização do PNEM. A partir disso, buscamos identificar quais foram as narrativas produzidas pelos(as) professores(as) e coordenadores(as)

³³ Utilizamos os dados da pesquisa “Rede de Atendimento de crianças, adolescentes, jovens idosos e famílias”, publicada por Ramos (2011), para mapear as escolas por regiões administrativas.

³⁴ Este livro foi organizado pelas professoras da UFSM: Prof^a. Dr^a. Cláudia Cisiane Benetti, Prof^a. Dr^a. Roseane Martins Coelho, Prof^a. Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti e Prof^a. Dr^a. Nara Vieira Ramos.

pedagógicos(as) durante as ações desenvolvidas do PNEM no *lócus* das suas respectivas escolas.

Para **analisarmos as narrativas dos(as) professores(as) da 8ª CRE acerca do processo formativo do Pacto, após quatro anos da sua realização**, realizamos uma Roda de Diálogo com um grupo de cinco cursistas (quatro professores e uma professora) da rede pública estadual de Ensino Médio que participaram do programa de formação do PNEM, no período de abril de 2014 a abril de 2015. Inicialmente, adentramos nas turmas das duas formadoras regionais da região da 8ª CRE através dos relatórios personalizados do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), portal operacional e de gestão do MEC, utilizado pelo programa de formação do PNEM.

As duas formadoras regionais da 8ª CRE possuíam 64 turmas, distribuídas em 23 municípios, perfazendo um total de, aproximadamente, 1.920 professores(as) cursistas, sendo que cada turma com 30 cursistas (professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as)). Após contato com a lista nominal dos cursistas, averiguamos quais desses(as) professores(as) concluíram a proposta de formação do PNEM através do “relatório de recomendação para certificação”, emitido pelo SIMEC.

Descartamos, a partir do cruzamento destas informações, os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) que não foram recomendados para a emissão do certificado, pois procuramos compreender em que medida as ações do PNEM repercutiram na formação continuada dos(as) professores(as) cursistas pertencentes à 8ª Região e o fato de ser recomendada a certificação garantiu-nos que o(a) professor(a) participou do programa de formação ofertado pelo Governo Federal com, pelo menos, 75% de presença nas atividades individuais e coletivas. Na sequência, elaboramos uma lista com os nomes desses(as) professores(as) e organizamos em três grupos, pois tínhamos o propósito, inicialmente, de desenvolvermos três Rodas de Diálogos.

Além de ter participado do programa de formação com recomendação para certificação, também adotamos como critério estar atuando em uma das três séries do Ensino Médio, no ano de 2019. Esse critério só foi possível ser confirmado, após contato telefônico com as escolas.

Vale destacar nesse momento, a receptividade que os(as) professores(as) tiveram com a nossa proposta de investigação. Eles(as) colocaram-se à disposição

desde o primeiro contato realizado (por telefone e/ou pessoalmente) e demonstraram interesse em compartilhar os saberes experienciados por eles nas suas escolas. Dos 10 professores(as) contatados para a primeira Roda, tivemos a confirmação de 8. As duas professoras que não confirmaram presença na primeira Roda foi devido ao fato de uma professora estar em gozo da licença maternidade e a outra não estar mais atuando no magistério público estadual (professora solicitou exoneração do Estado). Todos(as) os(as) demais professores(as) atenderam aos dois critérios estabelecidos nesta pesquisa: ter concluído as duas etapas do PNEM e estar lecionando em, pelo menos, uma das três séries do Ensino Médio.

A Roda de Diálogo foi realizada no dia 21 de novembro de 2019, no turno da tarde, com uma duração de 3 horas (das 14 horas às 17 horas). Inicialmente, estava prevista para ser desenvolvida em uma das salas da antiga Reitoria da Universidade Federal de Santa Maria a fim de facilitar o deslocamento dos(as) professores(as), visto que este lugar estaria estrategicamente localizado no centro da cidade de Santa Maria/RS. No entanto, como foi em um dia de calor intenso e com sol direto na sala, foi necessário ligar os ventiladores e, por nossa surpresa, não estavam funcionando naquele momento. Para tanto, buscamos auxílio nas dependências do prédio e não foi possível realocarmos o espaço. Naquele momento, buscamos auxílio em uma escola localizada em frente ao prédio da antiga reitoria que nos cedeu um espaço.

Dessa forma, os sujeitos foram recebidos e acompanhados até a escola. Este deslocamento teve a duração de cinco minutos. Dos oito professores(as) confirmados(as), contamos com a presença de quatro professores e uma professora. Os(as) demais professores(as) convidados(as) (três) tiveram imprevistos e não conseguiram participar.

Cabe destacar que todos os cinco sujeitos participantes da Roda de Diálogo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizaram a gravação das narrativas produzidas no encontro. Para auxiliar a gravação das narrativas, utilizamos um gravador no centro da mesa para gravar, na forma de áudio, os diálogos construídos com o grupo de professores e professora. Essa forma de registro permitiu-nos transcrever as informações orais em informações escritas e possibilitou-nos um segundo momento de escuta.

Esse processo foi realizado de forma manual³⁵, e foi necessário escutar, várias vezes, as verbalizações gravadas a fim de transcrevermos, fielmente, o que foi dito. Ressaltamos, portanto, que não utilizamos programas específicos que são utilizados geralmente para essa fase da pesquisa, pois entendemos que o processo de “escutar várias vezes” também é parte importante do trabalho de campo.

Na mesma semana em que foi realizada a primeira Roda de Diálogo, iniciou a greve³⁶ no magistério público estadual no Estado do Rio Grande do Sul, o que impossibilitou avançarmos nas demais Rodas de Diálogo. Infelizmente, diante daquele cenário, os(as) professores(as) precisaram estar atentos aos movimentos grevistas, pois estavam próximo ao final do ano e já visualizavam o fechamento do ano letivo de 2019, em fevereiro de 2020³⁷.

Se não bastassem os movimentos de instabilidades no campo educacional devido às reivindicações dos(as) professores(as) quanto aos pagamentos em dia e de forma integral, reajustes salariais e fechamento do ano letivo em 27 de fevereiro de 2020 no RS, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declara, no dia 11 de março de 2020, a pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2). Em decorrência da crise mundial que se instalou na saúde e, como medida preventiva, em 17 de março de 2020, as escolas do Rio Grande do Sul suspenderam as suas atividades escolares. Nesse momento, os(as) professores(as) foram convidados a se reinventarem enquanto profissionais da educação, mas, sobretudo fortalecerem os seus vínculos e cuidados familiares, simultaneamente.

Não foi, e não está sendo uma tarefa fácil para as escolas e, conseqüentemente, para os(as) professores(as) e estudantes realizarem essa travessia com segurança, saúde e necessidades básicas atendidas (alimentação e moradia). Nesse sentido, as fragilidades que esse cenário pandêmico revelou ao mundo nos fez recuar e não avançar nas duas Rodas de Diálogo previstas para abril de 2020, pois entendemos que a prioridade, daquele momento, era muito maior: a vida das pessoas.

Contudo, retomamos a pesquisa. Após um período de muitas turbulências

³⁵ A transcrição das narrativas produzidas pelos professores na Roda de Diálogo foi realizada pela própria autora desta tese.

³⁶ Algumas das reivindicações dos professores do magistério público estaduais são: pagamentos em dia e de forma integral e reajustes salariais.

³⁷ Ao todo, foram 37 dias de paralisação, entre 14 de novembro de 2019 e 14 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/recuperacao-do-calendario-escolar-de-2019-deve-comecar-nesta-quarta-feira-15-de-janeiro>. Acesso em: 15 nov. 2021.

pessoais e profissionais, debruçamo-nos nas informações coletadas na Roda de Diálogo, realizada em novembro de 2019, para atender ao nosso objetivo específico.

1.4.2.1 Técnicas de levantamento de dados

Por tratar-se de um estudo de caso do ponto de vista dos procedimentos metodológicos e descritiva do ponto de vista dos objetivos, realizamos o levantamento de dados através de um processo de “idas e voltas” (CHIZZOTTI, 2000) nas diversas fases da pesquisa. Para tanto, “esta classificação não pode ser tomada como absolutamente rígida, visto que algumas pesquisas, em função de suas características, não se enquadram facilmente num ou outro modelo” (GIL, 2002, p. 44), pois depende do modo como enxergamos e conduzimos o problema de pesquisa.

Essa etapa combinou, portanto, levantamento de material documental (fundamentos legais), bibliográfico (cadernos de formação), instrucional (documentos orientadores) e narrativas (livro do PNEM e Roda de Diálogo), conforme já mencionados no item 1.4.2 - O trabalho de campo. Recorremos, também, aos relatórios personalizados do SISMédio disponibilizados através do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), portal operacional e de gestão do MEC. Cabe destacar que o acesso ao portal foi concedido pela coordenadora geral do PNEM da UFSM e atendeu aos critérios éticos que uma pesquisa requer.

Além dos relatórios mencionados anteriormente, tivemos acesso ao *menu*³⁸ com as seguintes possibilidades de consulta dentro do SIMEC: Lista de Coordenador Adjunto IES, Lista de Supervisor IES, Pagamentos, Composição de Turmas, Lista Professor, Lista Orientador de Estudo, Consultar Cadastro de Pessoa Física (CPF), Lista Coordenador Pedagógico, Lista Formador Regional e Lista Formador IES, assim como, as seguintes abas: Relatórios, Coordenador Geral IES – Projeto e Coordenador Geral IES – Execução.

Na tentativa de conhecermos quais foram as narrativas dos(as) professores(as) da 8ª Região de Santa Maria acerca do processo formativo do

³⁸ Em informática, a palavra “*menu*” significa a lista de opções para a navegação em outras páginas.

Pacto, após quatro anos, utilizamos a Roda de Diálogo como importante instrumento para o levantamento de dados. Moura e Lima (2014) denominam “Roda de Conversa”, Godoi (2015) “Grupo de Discussão” e para Ribeiro, Lânes e Carrano (2005) são “Grupos de Diálogos”, mas todos esses pesquisadores consideram o espaço como uma troca de experiências baseado na escuta, na reflexão e no diálogo entre os sujeitos envolvidos.

1.4.2.1.1 Roda de Diálogo

Assim como as brincadeiras de roda eram realizadas através das cantigas folclóricas e populares (temas), momento em que as crianças dançavam e cantavam em roda, a Roda de Diálogo também procurou trazer esse sentimento através de um momento coletivo junto aos professores(as). Dispostos ao redor de uma mesa, os sujeitos foram convidados não a dançarem, mas a dialogarem com os seus pares acerca do processo formativo do PNEM, tema da pesquisa.

A Roda realizada, para além da disposição física semelhante às brincadeiras (ao redor de uma mesa circular), trouxe para o centro do debate várias lembranças. Lembranças não da infância como as cantigas folclóricas, mas em torno de um mesmo programa de formação vivenciado pelos cursistas durante os anos de 2014 e 2015. O momento coletivo proporcionado aos cinco sujeitos participantes da Roda de Diálogo teve como premissa básica o diálogo³⁹.

Dialogar com os(as) professores (as) que participaram das ações pedagógicas do processo formativo do PNEM não foi apenas uma escolha metodológica, foi um instrumento pensando para valorizar as experiências individuais e coletivas dos sujeitos que atuavam (e atuam) em escolas de Ensino Médio da pública estadual. “Trata-se de uma metodologia que favorece que as pessoas emitam suas opiniões, coloquem-nas em diálogo com as opiniões dos(as) outros(as) e que estas sejam novamente remetidas a si e a seus valores mais profundos” (RIBEIRO, LÂNES e CARRANO, 2005, p. 13). Ao mesmo tempo, o

³⁹ “O diálogo como método pressupõe que os(as) participantes sejam capazes de ouvir uns aos outros e de interagir sem que a defesa de determinada opinião desconsidere as demais” (RIBEIRO, LÂNES e CARRANO, 2005, p. 13).

diálogo conectou-se com a metodologia desenvolvida nas 200 horas do curso de formação continuada do PNEM.

Dessa forma, apoiamo-nos nos estudos do Patrono da Educação Brasileira⁴⁰, no que se refere a uma educação dialógica, essência da educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987). A essência do diálogo para Freire é a “palavra”, alicerçada nas suas duas dimensões: ação e reflexão. Freire entendia o espaço de sala de aula como um espaço de troca e de produção de conhecimento e defendia o saber mediado entre o conhecimento escolar e as experiências de vida dos sujeitos.

Ao dialogarmos sobre as ações do PNEM, na forma de uma Roda de Diálogo, refletimos sobre a escola, a prática docente e as juventudes do Ensino Médio. As “rodas de conversas” conforme apontam os estudos desenvolvidos por Sampaio, Santos, Agostini e Salvador (2014, p. 1.301) “possibilitam encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências dos partícipes”. No estudo, foi a partir desse olhar e do respeito pelos saberes que os professores e a professora trouxeram para a conversa que a Roda de Diálogo aconteceu.

Desse modo, optamos por este instrumento de trabalho, pois nos permitiu compreender as narrativas dos cursistas em relação ao objeto de estudo através do diálogo e da escuta. Nesse sentido, a Roda foi movimentada, horizontalmente, pelas interações entre os professores e a professora, através de diálogos e no silêncio observador e reflexivo. Para Freire:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação. (FREIRE, 1996, p. 60).

Percebemos que os movimentos internos dos pensamentos dos sujeitos apontados por Freire foram verbalizados na Roda de Diálogo. Esses movimentos despertaram a memória, conduziram o diálogo e permitiram a reflexão entre os professores e a professora das escolas públicas estaduais de Ensino Médio da 8ª Região de Santa Maria. O papel do professor como sujeito e não como objeto na

⁴⁰ Paulo Freire foi declarado Patrono da Educação Brasileira, através da Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012.

Roda de Diálogo foi valorizado através das suas narrativas acerca do processo formativo do PNEM, bem como as suas compreensões sobre o contexto em que atua, através da escuta.

O diálogo estabelecido com o grupo de professores e professora trouxe lembranças acerca do processo formativo do PNEM, nas suas respectivas escolas. Ao sentarmos, portanto, ao redor de uma mesa com professores(as) de diferentes áreas do conhecimento, percebemos a riqueza desse espaço como formação, como espaço de troca de experiências e de reflexão. As narrativas foram ricas em conteúdo e significado e geraram um vínculo de confiança entre os participantes.

A construção do vínculo que sustentou o momento coletivo entre os professores e a professora e a convicção de que aquele também era um espaço de formação possibilitou produzir narrativas, gestos e sentimentos. Trazer para a Roda de Diálogo as discussões que envolveram as ações do PNEM em outro tempo histórico foi um momento de diálogo qualificado que elaborou novos significados. Freire (1996), nos seus estudos, consideraria esse espaço como um momento de formação e de capacitação de professores(as).

Com o intuito de atingir os objetivos da Roda de Diálogo construímos, previamente, a seguinte sistematização (Tabela 2):

Tabela 2 - Sistematização da Roda de Diálogo do PNEM (2019)

(continua)

Roda de Diálogo PNEM	
O QUÊ?	1º RODA DE DIÁLOGO Pesquisa de Doutorado
PORQUÊ?	Objetivo Geral: Compreender em que medida as ações do PNEM repercutiram na formação continuada dos(as) professores(as) cursistas pertencentes à 8ª Região da área de abrangência da UFSM.
ONDE?	Na sala 304 do antigo Prédio da Reitoria da UFSM, na cidade de Santa Maria/RS.
QUANDO?	Dia 21 de novembro de 2019 (quinta-feira), das 14h às 17h.
COMO?	A Roda de Diálogo será desenvolvida em três momentos. São eles: <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação dos participantes. 2. Apresentação do escopo do Projeto de Tese/ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. 3. Diálogo a partir das perguntas geradoras: <ol style="list-style-type: none"> a) Quando vocês pensam no Programa de Formação Continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, qual a palavra que surge espontaneamente? b) Como os temas abordados durante os estudos do PNEM impactaram ou não suas ações (práticas pedagógicas)? O que mudou para vocês e dentro da escola? c) A partir do PNEM, o que mudou nas relações de vocês com os(as) jovens? d) Cite alguma prática pedagógica diferenciada que vocês realizaram a partir do PNEM na escola.

Tabela 2 - Sistematização da Roda de Diálogo do PNEM (2019)

(conclusão)

Roda de Diálogo PNEM	
	<p>e) Quais os problemas apontados por vocês em relação ao PNEM?</p> <p>f) Uma das atividades propostas pelo PNEM era a realização das atividades de reflexão e ação propostas em cada caderno. Vocês lembram alguma atividade desenvolvida na escola que os estudantes e professores(as) se envolveram?</p> <p>f) O que vocês gostariam de relatar que ainda não tenha sido contemplado nesse diálogo. Em relação à prática pedagógica, vocês teriam alguma situação que gostariam de comentar que não comentaram?</p> <p>g) Quais suas percepções em relação ao futuro do Ensino Médio público brasileiro?</p> <p><u>Fragmentos de apoio:</u> Retirados dos relatórios enviados à UFSM pelos orientadores de estudo das escolas participantes.</p>
QUEM?	<p>Ações individuais:</p> <p>Orientadora: Reserva do espaço, organização do <i>Coffe Break</i>.</p> <p>Orientanda: Contato com todos os participantes da Roda de Diálogo, organização dos fragmentos das escolas (impresso), organização das questões, dinâmica da Roda e registro das falas (gravação) e cartão de agradecimento.</p> <p>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): Termo impresso.</p>
INVESTIMENTO?	<p>Livro: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Narrativas de Experiências (2016) e <i>coffe break</i>.</p>
Meta	<p>Objetivo Específico: Analisar as narrativas dos(as) professores(as) das escolas da região da 8ª CRE acerca do processo formativo do Pacto, após quatro anos da sua realização.</p>
Nº de participantes envolvidos	<p>Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio que participaram do Curso de Formação do PNEM da 8ª CRE: 10; Professores envolvidos: 10 professores; e Professores atingidos: 5.</p>
Observações	<p>Foi necessário alterar o local de realização da Roda, pois os ventiladores da sala não estavam funcionando, naquele momento.</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

Com a sistematização desse instrumento (Tabela 2) de levantamento de dados, destacamos que, a partir da Roda de Diálogo, momento em que estivemos lado a lado com os sujeitos, foi possível estabelecer um “diálogo descontraído” (CHIZZOTTI, 2000), mas, ao mesmo tempo, atentos às perguntas geradoras do diálogo⁴¹. Apesar da troca de ambiente (sala) ter acontecido antes da realização da Roda, não comprometeu o diálogo, pois os professores ficaram inteiramente à vontade para dialogarem acerca do processo formativo do PNEM.

No momento da construção da sistematização da Roda de diálogo, separamos um fragmento de cada escola com a intenção de movimentarmos as falas do grupo de professores(as), caso o diálogo não fluísse. Esses fragmentos foram retirados dos relatórios enviados à UFSM através dos(as) orientadores(as) de estudo das suas respectivas escolas. No entanto, no decorrer das narrativas,

⁴¹ As perguntas geradoras do diálogo deram origem a construção do capítulo cinco desta tese.

percebemos que os fragmentos selecionados foram reproduzidos, naturalmente, pelos próprios professores e pela professora. Nesse caso, a promoção do diálogo fez a diferença na qualidade das informações produzidas na Roda de Diálogo.

As narrativas dos sujeitos participantes da Roda de Diálogo foram registradas por meio de gravação (dispositivo móvel) após assinatura individual do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO B), além das anotações no Diário de Campo. Vale destacar que todos os encaminhamentos necessários em relação às questões éticas que envolveram os professores e a professora passaram pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos⁴² (CEP) através do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias (GEPIJUF).

1.4.3 Tratamento do material

Ao término do trabalho de campo, não considerado como etapas estanques, mas sim etapas que se complementam, realizamos a ordenação, a classificação e a análise dos achados da pesquisa com base nos estudos de Minayo (2002). Essas etapas permitiram-nos, “à teorização sobre os dados” (segundo a autora), a partir da aproximação das informações encontradas na fase exploratória com os dados levantados no trabalho de campo.

As categorias de análise surgiram no decorrer do levantamento de dados, mas principalmente no momento de tratamento do material. Segundo Gomes (2002, p. 70), “trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” que visam a contribuir na orientação e no levantamento dos dados bem como nas análises.

1.4.4 Técnica de análise de conteúdo dos dados levantados

Na perspectiva de uma abordagem qualitativa, as experiências e as narrativas dos cursistas (professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as)) acerca do processo formativo das ações propostas pela formação do PNEM ocuparam o centro

⁴² Foi criado nos termos da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde.

de referências das análises e das interpretações desta pesquisa. Para que os dados levantados ocupassem essa posição, utilizamos como técnica de análise de conteúdo dos dados levantados, os estudos realizados por Minayo (2002) e Gomes (2002). Nesse sentido, os três momentos - a ordenação, a classificação e a análise, foram contemplados nesta etapa da pesquisa.

Gomes (2007), ao se referir ao primeiro momento (ordenação), ressalta a necessidade de definirmos, principalmente, “a unidade de registro, unidade de contexto, trechos significativos e categorias” para analisarmos o conteúdo dos dados levantados. Para este autor, existem várias opções de unidade de registro:

Podemos utilizar a palavra como unidade, trabalhando com todas as palavras de um texto ou com apenas algumas que são destacadas de acordo com a finalidade do estudo. A frase ou a oração também são outros exemplos de unidade de registro. Outra unidade é o tema que se refere a uma unidade maior em torno da qual tiramos uma conclusão.... Ainda podem ser unidade de registro o personagem de uma narrativa, o acontecimento relatado e o documento (livro, artigo, filme etc). (GOMES, 2007, p. 87).

Para analisarmos, portanto, as narrativas dos quatro professores e da professora, levamos em consideração as unidades de registro: as palavras, as frases e os acontecimentos relatados. Gomes também entende que, dependendo da natureza do estudo, o acontecimento relatado, por exemplo, também pode ser considerado como uma importante unidade de registro.

Desse modo, ao realizarmos a organização do material produzido pelos sujeitos na Roda, ouvimos, cuidadosamente, as gravações da Roda de Diálogo e procuramos transcrevê-las, levando em consideração a “pertinência, relevância e autenticidade das informações” (PÁDUA, 2000, p. 75). Além das unidades de registro, as unidades de contexto também foram definidas: a formação no *lócus* das escolas. Contudo, outros acontecimentos relatados pelos professores e pela professora foram relevantes para elucidar o contexto profissional em que cada sujeito estava inserido.

Como optamos em compreender em que medida as ações do PNEM repercutiram na formação continuada dos(as) professores(as) cursistas pertencentes à 8ª CRE, através das narrativas dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) cursistas a partir dos documentos produzidos durante a formação e das narrativas acerca do processo formativo do Pacto as respostas que encontramos, após quatro anos da sua realização, apresentaram realidades

diferentes. Entendemos, desse modo, que cada sujeito tem a sua especificidade de manifestar-se, de expressar-se, o que resulta em respostas variadas entre os mesmos.

Nessa perspectiva, os dados obtidos através da Roda de Diálogo foram transcritos levando em consideração sua relevância e conectividade com o problema de pesquisa e, conseqüentemente, com as categorias estabelecidas neste estudo, a fim de viabilizar o processo de análise. Gil (1999, p. 168) enfatiza que “a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”. Para que isso fosse possível, agrupamos esses dados em categorias, que estão explicitadas no tópico 1.5 desta tese.

Na classificação dos dados, aplicamos o que foi definido na fase anterior. Para Gomes (2002), “é a fase mais longa” de análise de uma pesquisa. Para isso, realizamos uma leitura minuciosa das narrativas produzidas pelos sujeitos na Roda de Diálogo e dos registros do diário de campo em busca de indicadores significativos que permitiram a análise deste estudo. Essas leituras nos possibilitaram que as respostas dos sujeitos fossem categorizadas em torno de uma palavra-chave.

Esta etapa da análise dos dados consistiu na codificação, categorização e compreensão dos significados essenciais em relação ao fenômeno investigado. Nesse momento, dialogamos com autores e com as narrativas dos professores.

1.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE DE PESQUISA

Conforme avançamos na escrita dos capítulos desta tese, foram surgindo alguns elementos conceituais que resultaram na organização de algumas categorias, no sentido de contribuir para a orientação e para o levantamento dos dados, bem como para as suas análises. No entanto, essas categorias estabelecidas anteriores são conhecidas, conforme Gomes (2002, p. 70), como “conceitos mais gerais e mais abstratos” e dizem respeito às ideias iniciais que tivemos sobre os fenômenos que pretendíamos investigar.

Desse modo, após a realização da Roda de Diálogo com o grupo de cinco sujeitos das escolas públicas estaduais de Ensino Médio que realizaram o PNEM, nos anos de 2014 e 2015, organizamos as narrativas dos participantes (quatro

professores e uma professora) e destacamos as palavras que mais se repetiam e os trechos significativos que traduziam os pilares da e para a reflexão acerca do problema de pesquisa. Nesse momento, percebemos que outros elementos importantes de análise surgiram.

Essas categorias, que surgiram no decorrer das análises, são consideradas, segundo os estudos de Gomes (2002, p. 70), “mais específicas e concretas”, pois foram categorias que emergiram a partir dos dados levantados quando agrupamos elementos, ideias e expressões em torno dos aspectos relacionados ao objetivo geral desta pesquisa. As categorias são (Figura 6):

Figura 6 – Categorias de análise



Fonte: Elaborada pela autora.

As categorias citadas na Figura 6 acompanharam-nos durante as análises das narrativas dos(as) professores(as).

Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. Daí a importância de sua descrição cuidadosa, sempre no sentido de mostrar aos leitores e outros interlocutores as opções e interpretações assumidas pelo pesquisador. (MORAES e GALIAZZI, 2005, p. 116).

A descrição cuidadosa citada pelos autores foi contemplada nesta tese ao descrevermos as principais narrativas dos professores antes de realizarmos as análises. Assim, deu origem a novas interpretações em relação ao mesmo objeto de

estudo.

Apresentados os caminhos metodológicos que guiaram a pesquisa, seus contextos e sujeitos, passamos ao segundo capítulo. Este capítulo busca apresentar como foi realizado o desencadeamento da política geral do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em nível nacional.

2 O DESENCADEAMENTO DA POLÍTICA GERAL DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

2.1 FUNDAMENTOS LEGAIS

Sendo considerado como a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio possui marcos normativos que demarcaram um cenário de disputas quanto às suas finalidades (SILVA, 2018). Desde a Lei nº 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, que determinou a implantação de uma Base Nacional Comum Curricular para todas as etapas da Educação Básica, apresentou as finalidades e trouxe uma nova organização curricular, o Ensino Médio passou por debates acirrados ao longo dos anos.

Os debates acirrados ocorreram devido à expansão do acesso e um número elevado de jovens, em idade escolar, que não estavam matriculados(as) nas escolas de Ensino Médio em todo país. Segundo Silva (2020),

o Ensino Médio, que, ao final do século XX, contava com pouco mais de 3 milhões e 500 mil matrículas (menos de 25% da faixa etária em idade apropriada) chega em 2004 ao ápice de, aproximadamente, 9 milhões de pessoas matriculadas, o que correspondia a pouco mais de 50% dos indivíduos entre 15 e 17 anos. A partir desse período, assiste-se à diminuição desse quantitativo, ano após ano, chegando, em 2017, a um total abaixo dos 8 milhões. (SILVA, 2020, p. 2).

Para a autora, a expressiva expansão e, posteriormente, a diminuição sistemática nas matrículas dos(as) jovens no Ensino Médio trouxe questionamentos como: “qual Ensino Médio?” e “para quem?” (SILVA, 2018, p. 7). Segundo a pesquisadora, essas e outras perguntas começaram entrar em cena nos debates conforme podemos observar na Tabela 3:

Tabela 3 – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1996 -2018)

(continua)

Ano	Marcos normativos e ações do poder executivo federal
1996	<ul style="list-style-type: none"> • 20 de dezembro Sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96. • Art. 26 – Determina que se tenha uma Base Nacional Comum Curricular para todas as etapas da Educação Básica. • Art. 35 – Finalidades do Ensino Médio. • Art. 36 – Organização curricular do Ensino Médio. • Art. 39 e 40 – Tratam da Educação Profissional.

Tabela 3 – Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio (1996 -2018)

(conclusão)

Ano	Marcos normativos e ações do poder executivo federal
1997	<ul style="list-style-type: none"> Decreto nº 2.208/97: Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Formas de oferta: Concomitante e Subsequente.
1998	<ul style="list-style-type: none"> Homologada a Resolução nº 3/1998 do Conselho Nacional de Educação, com base no Parecer nº 15/98 que Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo Propõe o currículo com base em competências e habilidades. Primeira edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
1999	<ul style="list-style-type: none"> MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Organizado por áreas, define “competências e habilidades” para cada área/disciplina. Parecer nº 16/99 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP).
2003 - 2004	<ul style="list-style-type: none"> Seminário em Brasília. Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. São enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do Ensino Médio: Trabalho, ciência e cultura. 2004: Decreto nº 5.154 que Revoga o Decreto nº 2.208/97. Possibilita o Ensino Médio Integrado Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.
2009 – 2011 - 2012	<ul style="list-style-type: none"> Emenda Constitucional nº 59/2009 – Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para a etapa). 2009: Criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) com vistas a induzir à reformulação do Ensino Médio. 2011: Aprovado o Parecer nº 5/11 que altera as DCNEM e incorpora as bases conceituais debatidas no Seminário de 2003. 2012: Homologadas com base no Parecer nº 5/11 a Resolução nº 2/12: novas DCNEM.
2012 – 2013 - 2014	<ul style="list-style-type: none"> 2012: Criada na Câmara dos Deputados a CEENSI (Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do Ensino Médio). Dezembro de 2013: Relatório da CEENSI traz o Projeto de Lei nº 6.840/2013. 2014: Em discussão o Projeto de Lei em várias audiências públicas É aprovado em 17 de dezembro com vistas a ir a plenário em 2015 (o que não ocorre). 2014: Aprovado o Plano Nacional de Educação. Meta 3: universalizar em 85% o acesso da faixa etária de 15 a 17 anos.
2016 - 2017	<ul style="list-style-type: none"> Reforma do Ensino Médio. Michel Temer assume em agosto de 2016. Medida Provisória nº 746/16, publicada em 23 de setembro - 11 audiências públicas. Fevereiro de 2017: Aprovada no Congresso Nacional a Lei nº 13.415/17 originada na Medida Provisória nº 746/16.
2018	<ul style="list-style-type: none"> Abril de 2018: MEC torna pública a primeira versão da BNCC do Ensino Médio. Retrocede ao currículo organizado por competências. Apenas Língua Portuguesa e Matemática têm detalhamento. As demais disciplinas estão subsumidas em áreas descritas em termos de competências que o Ensino Médio deve desenvolver nos estudantes.

Fonte: (SILVA, 2018, p. 7-8).

Conforme observamos na Tabela 3, a agenda política educacional brasileira iniciou as discussões e reflexões sobre a sustentação conceitual e metodológica referente a um processo de reformulação do Ensino Médio a partir do Seminário Nacional sobre “Ensino Médio: Construção Política”, realizado em maio de 2003, em Brasília. As discussões tiveram “como eixo e balizamento da concepção de ensino médio, o conhecimento, o trabalho e a cultura” (BRASIL, 2004, p. 2).

Devido à complexidade do tema, as discussões foram aprofundadas no Seminário Nacional de "Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas", realizado em junho de 2003. O propósito era construir um documento-base que contemplasse um amplo debate sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional e, a partir disso, dialogar com as instituições e demais interessados(as) sobre a temática do Ensino Médio através de um processo participativo.

Dessa forma, evidenciou-se, no período de 2003 e 2004, um movimento em busca de respostas para as perguntas de Silva (2018, p. 7) “qual Ensino Médio?” e “para quem?”. Esses movimentos, segundo o relatório produzido ao final dos Seminários, tiveram como horizonte

a formação de sujeitos autônomos, tecnicamente capazes de responder às demandas da base científica digital-molecular da produção, mas, politicamente, protagonista de cidadania ativa na construção de novas relações sociais. (BRASIL, 2004, p. 2).

Esses movimentos foram avançando na agenda política educacional do Governo Federal de Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2011) e, posteriormente no governo de Dilma Rousseff (2011/2016). Isso pode ser constatado, através dos desdobramentos dos marcos normativos e ações do poder executivo federal do Ensino Médio sinalizados na Tabela 3, no período de 2003 a 2014, que levou em consideração as discussões realizadas nos Seminários em Brasília.

Contudo, a partir do ano de 2016, com o polêmico *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff (agosto de 2016) uma série de medidas foi priorizada na agenda neoliberal, quando o então presidente Michel Temer assume a presidência, em 31 de agosto de 2016. Destacamos a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 que trata do “Novo” Ensino Médio e, conseqüentemente, a chegada aligeirada da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Esses últimos acontecimentos evidenciaram um processo de sucessivos retrocessos de programas e políticas que possuíam um compromisso com os direitos sociais das juventudes brasileiras, revigorando a noção de competências e habilidades das DCNEM de 1998, já superadas. Essas políticas educacionais voltadas para a Reforma do Ensino Médio (Novo Ensino Médio) possuem efeitos graves para os(as) jovens e irão atender aos interesses da lógica mercantil além de ter desconsiderado o trabalho realizado por mais de 417 instituições da sociedade e órgãos do governo que contribuíram com a construção dos marcos normativos e ações do poder executivo federal do Ensino Médio nos anos de 2003 a 2014 (Tabela 3).

Em 2013, o Brasil matriculou 50.042.448 estudantes em 190.706 instituições de Educação Básica em todo o país (INEP, 2014, p. 12). Destes, 82,8% (41.432.416) matriculados(as) em escolas públicas e 17,2% (8.610.032) em escolas da rede privada de ensino, conforme os dados apontados pelo Censo Escolar da Educação Básica⁴³ de 2013. O Ensino Médio foi ofertado em 27.450 escolas de Ensino Médio, totalizando 8.312.815 jovens matriculados(as) no Brasil. Apesar do número de jovens matriculados(as) no Ensino Médio se manterem praticamente estável no período de 2007 a 2013, apresentou, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014), uma queda de 0,8% (64.037 matrículas) nesse último ano.

A queda apontada pelos dados do Censo Escolar (2013) chama a atenção pelo fato de o Ensino Fundamental apresentar um crescimento de 9,4% no número de concluintes entre 2007 e 2013 (INEP, 2014). Embora essa relação não seja direta, podemos nos questionar sobre o avanço desses estudantes concluintes para o Ensino Médio. Ademais, a escola pública acolhe um número expressivo de jovens matriculados(as) nesta etapa, conforme mostra os dados da Tabela 4.

Tabela 4 - Número de escolas e jovens matriculados(as) em todo o país (2013)

Rede	Total de escolas	Jovens matriculados(as)
Pública	19.400	7.247.776
Privada	8.050	1.065.039

Fonte: (INEP, 2014, p. 34-35).

⁴³ Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sendo obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de Educação Básica, conforme determina o artigo 4º do Decreto nº 6.425/2008.

Os dados da Tabela 4 evidenciam a responsabilidade e o compromisso social que a escola pública de Ensino Médio assume ao finalizar essa etapa da Educação Básica. No universo das escolas públicas, destaca-se o compromisso das escolas de Ensino Médio das redes estaduais, pois elas absorveram, conforme Tabela 4, 97,23% das matrículas de estudantes de Ensino Médio. De acordo com os dados disponibilizados pelo INEP (2014, p. 14), dos 7.247.776 dos(as) jovens matriculados(as) na rede pública de Ensino Médio, 62.629 estavam matriculados(as) nas redes municipais, 138.194 na rede federal e 7.046.953 nas redes estaduais de ensino.

As escolas públicas, independentemente da sua dependência administrativa (federal, estadual e municipal) concentraram no ano de 2013, segundo o Censo Escolar (2013) 87,9% das matrículas em todo o território nacional. Além de ser responsável pela formação de uma sociedade mais justa e igualitária, mesmo que indiretamente, também é encarregada pelo processo formativo inicial e pela formação de um(a) jovem mais crítico(a).

Nesse sentido, o Ensino Médio vem demarcando um cenário complexo, desafiador e preocupante aos profissionais da educação e ao futuro dos(as) jovens brasileiros(as). Sendo obrigatória para os estudantes da faixa etária entre 15 a 17 anos⁴⁴, o Ensino Médio passa por transformações ao longo dos anos.

Conforme observamos nos marcos normativos (Tabela 3), a ampliação da obrigatoriedade de escolarização, resultante da Emenda Constitucional nº 59, de novembro de 2009, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade e está organizada em: I - Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e II - Educação Superior.

A demanda provocada por essas alterações na legislação, por si só, indicou a necessidade de atualização das demais legislações. Como exemplo disso, podemos citar o Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011 que, inicialmente, tinha a intenção de indicar a necessidade de atualização, em se tratando de Ensino Médio, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98), no entanto, reforçou, a partir da análise do cenário atual (2011/2012), a

⁴⁴ Com a ampliação para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, o Ensino Médio, com duração de três anos, passou a atender estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos, conforme a Lei nº 9.394/1996, artigo 32º.

necessidade da elaboração de uma nova Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Médio. Essa demanda surgiu

em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (BRASIL, 2011c, p. 2).

O parecer, portanto, resultou em um Projeto de Resolução trazendo reflexões acerca da educação como direito, contextualizando o Ensino Médio na contemporaneidade e as juventudes presentes nessa última etapa da Educação Básica. As mudanças necessárias para este segmento, conforme consta no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, ainda não estabeleciam um projeto organizativo que atendessem às novas demandas dos(as) jovens que buscavam o Ensino Médio.

Essas mudanças educacionais não surgiram apenas da ampliação da faixa etária (dos 4 aos 17 anos), mas em decorrência das novas exigências educacionais a que o parecer CNE/CEB nº 5/2011 se refere: ampliação do acesso às informações e a criação de novos meios de comunicação. Para tanto, as novas DCNEM de 2012 (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012) trouxeram discussões importantes para o enfrentamento das problemáticas históricas e atuais do Ensino Médio, levando em consideração as alterações do mundo do trabalho e as necessidades dos(as) jovens estudantes.

As DCNEM de 2012 consideraram os(as) jovens como “sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade” (artigo 15º, § 2º) e apresentaram a formação humana integral, com a perspectiva, de “integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular” (artigo 5º, inciso VIII). Ademais, mostrou que houve um avanço para este segmento de ensino se comparar com as DCNEM de 1998.

Para Silva e Scheibe (2017), o Ensino Médio, historicamente, vem registrando problemas acentuados quanto ao seu sentido e finalidade. Além disso, vem registrando índices preocupantes de jovens fora da escola. Na Tabela 5, percebemos a dimensão de estudantes em idade escolar que não frequentam o Ensino Médio.

Tabela 5 - Número de matrículas no Ensino Médio e população residente de 15 a 17 anos de idade do Brasil (2007 – 2013)

Ano	Jovens matriculados(as) no EM	População residente de jovens entre 15 a 17 anos	Diferença entre jovens residentes e jovens matriculados(as) no EM
2007	8.369.369	10.262.468	1.893.099
2008	8.366.100	10.289.624	1.923.524
2009	8.337.160	10.399.385	2.062.225
2010	8.357.675	10.357.874	2.000.199
2011	8.400.689	10.580.060	2.179.371
2012	8.376.852	10.444.705	2.067.853
2013	8.312.815	-	-

Fonte: (INEP, 2014, p. 21) (adaptada pela autora).

Ao mesmo tempo, em que observamos na Tabela 5 uma queda de jovens matriculados(as) no Ensino Médio, percebemos até o ano de 2011, um aumento de jovens em idade escolar que estão fora da escola em relação ao número de jovens matriculados(as). No ano de 2012, por exemplo, 2.067.853 de jovens com idade escolar (de 15 a 17 anos) estavam fora da escola, conforme os dados apresentados na Tabela 5.

Isso nos leva a inúmeras interpretações quanto a este cenário, desde a análise de políticas públicas que não atendem às demandas e aos interesses dessa faixa etária, quanto as disputas de interesses econômicos e sociais. O número de jovens que frequentam o Ensino Médio segue a tendência de queda observada nos dados da Tabela 5, contudo, o mais importante não é a leitura vertical desses dados (ampliação de oferta e quantidade de matrículas), e sim, a preocupação com a qualidade da oferta e as condições de permanência desse(a) jovem na escola. Para Silva e Jakimiu,

o decréscimo na matrícula, a reprovação e o abandono escolar nos levam a sinalizar que é preciso pensar em escolas com melhores condições de realizar uma educação de qualidade, que acolham e que permitam a vivência de uma experiência formativa significativa, diversificada, plena. (SILVA e JAKIMIUI, 2017, p. 34).

A educação de qualidade, apontada pelas autoras, como o acolhimento e a experiência formativa significativa são preocupações que vão além das condições materiais. Sobretudo, estão intrínsecas ao processo de construção do conhecimento como: “fragmentação dos saberes, hierarquização das disciplinas e a dissociação entre ciência e técnica, cultura e trabalho” (SILVA e JUKIMIUI, 2017, p. 34).

Destaca-se, portanto, a importância de a escola superar essa fragmentação e redesenhar o seu lugar como instituição cultural face às mudanças macroculturais, sociais e políticas e não apenas das transformações econômicas. A hierarquização das disciplinas preocupa, pois, segundo o professor Jurjo Santomé (2012, p. 284), “sempre acaba por disciplinar o nosso olhar, o que nos dificulta ver essa mesma realidade sob outras perspectivas que ela não fomenta”. Para Santomé (2012),

o conhecimento mais interdisciplinar que está sendo construído na atualidade demanda um sistema escolar capaz de educar uma cidadania para aprender a se mover na complexidade, para ensinar a conviver na incerteza que acompanha esse modo de investigar, desenvolver e aplicar o conhecimento e as tecnologias que dele derivam. (SANTOMÉ, 2012, p. 285).

Embora tenhamos convicção de que é desta demanda escolar que precisamos avançar, tradicionalmente, o Ensino Médio atendeu às camadas médias e vinha cumprindo a função de ser o meio, um período de transição, de carácter propedêutico como uma moratória juvenil. Implicava ao suspender o exercício de outras atividades dos(as) jovens em benefício da sua preparação para a vida. Para Dayrell (2014), essa formação nos acompanha, silenciosamente, até os dias de hoje tornando-se um desafio para o Ensino Médio.

Para o(a) jovem se mover na complexidade, conviver na incerteza, desenvolver e aplicar o conhecimento e as tecnologias do seu momento histórico, é necessário que a escola e professores(as) se reinventem, trazendo práticas diferenciadas de ensino proporcionando um ambiente acolhedor e, principalmente, olhando para este(a) jovem como sujeito do processo. Não uma reinvenção sem reflexão, mas que construa o conhecimento interdisciplinar apontado por Santomé (2012) e encontre um lugar próprio de construção de algo novo, que permita aos(as) jovens estudantes a expansão das potencialidades humanas, a emancipação do coletivo e a construção da capacidade de reflexão, tendo em vista que as soluções do passado não respondem mais às questões do presente (NÓVOA, 2008).

A Meta 3 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), instituída na Lei nº 13.005/2014, também problematizou o papel do Ensino Médio. Ela buscou “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014h, p. 30). Para atender a este propósito, a Meta 3 do PNEM veio

acompanhada de 12 estratégias desafiadoras às escolas públicas como, por exemplo, a estratégia 3.1:

institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais. (BRASIL, 2014c, p. 30).

Esta estratégia, ao sinalizar o incentivo às práticas pedagógicas diferenciadas e interdisciplinares, atende à proposta de Santomé (2012) sobre a relevância de um currículo mais integrado. É a partir desse currículo flexível, diversificado e articulado com as dimensões da ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, que se irá proporcionar uma reflexão crítica da realidade, visto que, “a realidade nunca é compreensível de modo disciplinar, senão interdisciplinar” (SANTOMÉ, 2012, p. 284).

Para somar com essas discussões, desde 2009, algumas iniciativas foram viabilizadas no Governo Lula (2003–2011) e, posteriormente, no Governo Dilma Rousseff (2011–2016), através de legislações como: a Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 que instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), Parecer do CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011 e a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012 que tratou das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Como a estratégia 3.1 do PNE prevista para o decênio 2014/2024 sinalizava a necessidade de uma “formação continuada de professores(as)” para o Ensino Médio, o Governo Federal também lançou no ano seguinte, a aprovação das DCNEM (2012), a Portaria nº 1.140/2013. Esta Portaria institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – um programa de formação destinado, exclusivamente, à formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) do Ensino Médio da rede pública estadual.

Em decorrência desta última Portaria, outras orientações se fizeram necessárias: Resolução nº 51/2013, que estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, assim como, a Proposta de Formação Continuada de Professores –

Documento Orientador Preliminar (outubro de 2013).

Dessa forma, após a expansão da oferta do Ensino Médio, as políticas públicas educacionais passaram a se concentrar em aspectos relacionados à permanência do estudante na escola e à qualidade dos serviços oferecidos (BRASIL, 2009, p. 4). As condições de funcionamento das escolas, a busca por recursos financeiros, a formação e a valorização dos(as) professores(as), a qualidade dos materiais e a gestão democrática foram ganhando prioridade diante da crescente expansão desta etapa de ensino.

Desse modo, a Educação Básica no Brasil encontrava-se com um quadro de elevada desigualdade⁴⁵ educacional e situação precária em relação à permanência e à aprendizagem dos estudantes. Particularmente, os(as) jovens de 15 a 17 anos apresentavam uma difícil situação no processo de escolarização e o Ensino Médio ainda se encontrava distante da universalização, além de uma discutível qualidade e da falta de definição de sua identidade educacional.

Com esse propósito, a Portaria nº 971/2009 do MEC instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e colocou-se de maneira a

apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras. (BRASIL, 2009a, p. 52).

Em 9 de outubro de 2009, o Ministério da Educação por meio da Secretaria da Educação Básica (SEB) criou então, através da Portaria nº 971, o ProEMI que incentivou o redesenho dos currículos das escolas públicas de Ensino Médio do Brasil, dando melhores condições de funcionamento. Desde a sua criação, foram publicadas quatro versões do Documento Orientador do Programa (BRASIL, 2009b, 2011b, 2013f, 2014a). Estes documentos apresentavam diversos subsídios e

⁴⁵ Desigualdade no contexto da sociologia crítica da educação, a condição na qual os diferentes grupos sociais – definidos principalmente em termos de classes sociais – apropriam-se de forma desproporcional dos recursos materiais e simbólicos à sociedade. Descrever e explicar as situações de desigualdade na educação – relacionando-as às desigualdades sociais mais amplas – tem sido uma das tarefas centrais da sociologia crítica da educação. (SILVA, 2000, p. 38).

orientações voltadas à implantação, acompanhamento e avaliação do ProEMI nas diferentes escolas públicas estaduais de Ensino Médio⁴⁶.

O Programa Ensino Médio Inovador teve, segundo os relatórios da SEB/MEC, uma adesão progressiva e acompanhada pela elevação da adesão do número de escolas participantes, como mostrado na Tabela 6.

Tabela 6 - Número de escolas e estudantes que aderiram ao ProEMI (2009 – 2013)

Ano	Número de escolas participantes	Número de estudantes matriculados
2009	354	295.698
2011	2.002	1.173.908
2013	5.189	3.721.725

Fonte:(BRASIL, 2014h, p. 79).

Os dados evidenciam uma crescente adesão das escolas participantes à Proposta do Ensino Médio Inovador, um crescimento 13 vezes em cinco anos. O ProEMi caracterizou-se como uma importante política federal de implantação do Ensino Médio em tempo integral no Brasil com o ideário de “superação do dualismo entre o ensino propedêutico e profissional” (BRASIL, 2008, p. 4).

A estrutura organizacional do ProEMI foi composta pela coordenação geral, comitê gestor e comitê técnico, compreendendo representantes do MEC, da Secretaria de Educação Básica e de outros setores relacionados à educação e ao ensino. Entretanto, foram as Secretarias Estaduais as responsáveis pelas ações de coordenação nos estados. Coube a elas instituir o programa, selecionar e indicar as escolas que participariam, estruturar comitê gestor estadual, garantir a permanência de um(a) professor(a) 40 horas semanais em cada escola indicada (com dedicação exclusiva ao programa), entre outros elementos que visaram à eficiência e eficácia do ProEMI na escola.

O ProEMi representou uma das estratégias do Governo Federal para incentivar as escolas na elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio, para a oferta de educação de qualidade, de modo a “induzir a mudanças na organização pedagógica das escolas, notadamente nos modos de conceber e tratar os sujeitos, os tempos, os espaços e o conhecimento escolar (SILVA e JAKIMIU, 2016, p. 912). O programa teve foco na elaboração, por parte das escolas, de um

⁴⁶ Segundo os Documentos Orientadores do ProEMi, os Colégios de Aplicação das Universidades Estaduais também foram incluídos neste programa.

Projeto de Redesenho Curricular (PRC) alicerçado em uma perspectiva de integração curricular, a partir das inter-relações do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, com as diferentes áreas que compõem o currículo. E isso é fortalecido, posteriormente, através das dimensões previstas nas DCNEM (2012). (Figura 7).

Figura 7 – Redesenho curricular com base nas DCNEM (2012)



Fonte: (BRASIL, 2014b, p. 22).

Assim, o Ministério da Educação disponibilizou materiais de orientações e apoio financeiro⁴⁷ para que os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) das escolas fossem realizados com base nas quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e dos seus princípios (Trabalho como princípio educativo, Direitos Humanos como princípio norteador, Sustentabilidade Socioambiental como meta universal). A adesão das escolas ao Programa foi realizada por meio de indicação feita pelo Secretário de Educação

⁴⁷ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) foi o órgão financiador, responsável pelo cadastro e análise da documentação relativa à habilitação da instituição proponente, indicação orçamentária, trâmites processuais relativos à formalização, repasses dos recursos, acompanhamento da execução financeira e análise da prestação de contas, nos termos da Resolução CD/FNDE nº 17, de 19 de abril de 2011.

Estadual ou Distrital através do Plano de Ações Articuladas⁴⁸ (PAR) do SIMEC.

O PRC, portanto, teve o propósito de desenvolver atividades integradoras, articulando as dimensões propostas na Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012 com base nos seus princípios e nas quatro áreas do conhecimento. Para isso, a comunidade escolar, de forma coletiva, envolver-se-ia na tomada de decisões a respeito do currículo que iria, efetivamente, ser praticado no contexto da escola.

O ProEMI teve como objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio. Além disso, visava a garantir a formação humana integral com a inserção de atividades que tornassem o currículo mais dinâmico, atendendo às expectativas dos(as) jovens e às demandas da sociedade contemporânea.

As intencionalidades pedagógicas do ProEMI visavam a contemplar as quatro áreas do conhecimento a partir de uma interação direta com os estudantes através de ações interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos denominadas como macrocampos⁴⁹. Os oito macrocampos propostos eram: Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; e Participação Estudantil.

Para Silva e Jakimiu (2017), essa proposta trouxe três inovações: “o diálogo com os sujeitos que efetivamente estão na escola” (p. 34), “a organização de novos tempos e espaços tendo em vista um (re)ordenamento do conhecimento escolar” (p. 35) e um “novo ordenamento escolar com base no diálogo entre áreas, macrocampos e disciplinas” (p. 35). O ProEMI teve um “potencial inovador”, como descreve Silva e Jakimiu (2017, p. 34), carregando um pacote de intencionalidades relevantes para que essa escola de qualidade fosse possível e real.

Essa iniciativa do Governo Federal estimulou as instituições escolares, através de um processo dinâmico e participativo, a buscarem novas possibilidades de “organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das

⁴⁸ O PAR foi instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, com a finalidade de melhorar a Educação Básica pública brasileira e, conseqüentemente, elevar os indicadores educacionais. Foi fundamentado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e visava à elaboração de planos plurianuais das políticas de educação, pelas secretarias municipais, estaduais e do Distrito Federal.

⁴⁹ “Conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar” (BRASIL, 2011, p. 14).

interrelações existentes entre os eixos constituintes do Ensino Médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (BRASIL, 2009a, p. 8). Nesse sentido, o ProEMI apoiou as escolas com ações de melhorias do Ensino Médio, através de transformações como:

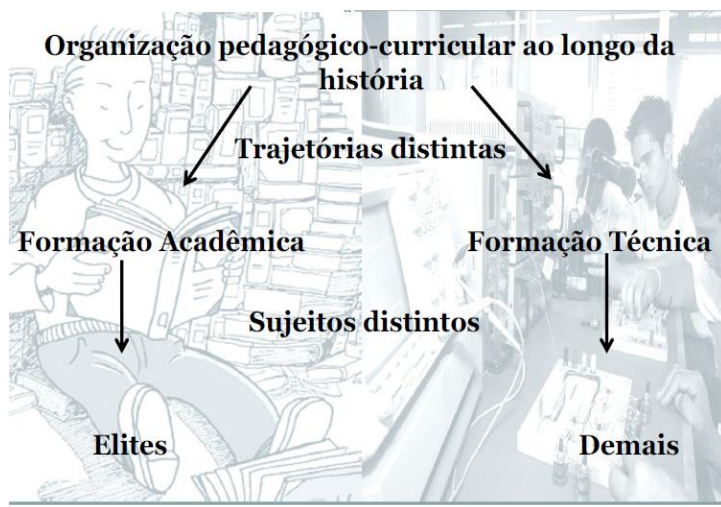
- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; - Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio; - Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; - Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis. (BRASIL, 2009a, p. 5).

Dessa forma, o Programa Ensino Médio Inovador⁵⁰ não apenas movimentou o cenário do Ensino Médio, como também fortaleceu as proposições do Parecer nº 5/2011 e induziu a criação das novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012). Para Silva e Jukimiu (2017, p. 41), o ProEMI e as DCNEM de 2012 buscaram “superar a fragmentação e a hierarquização dos conteúdos que estiveram presentes no Ensino Médio”.

Para sistematizar essas proposições, buscamos em Silva, Santos e Pedroso (2014) dois esquemas (Figuras 8 e 9) que se aproximam desse cenário: O primeiro aponta para a dualidade do ensino ao longo da história, e o segundo considera os sujeitos que fazem o Ensino Médio, nos seus tempos e espaços.

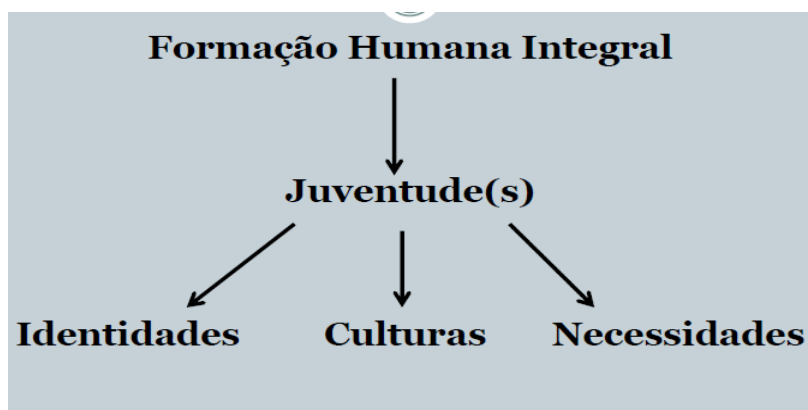
⁵⁰ O Programa Ensino Médio Inovador, quando de sua implantação pelos Estados e Distrito Federal, pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de Ensino Médio não profissionalizante no País, revertendo os dados negativos referentes a esta etapa da Educação Básica. Pretende-se a incorporação de componentes que garantam maior sustentabilidade das políticas públicas, reconhecendo a importância do estabelecimento de uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola de Ensino Médio. (BRASIL, 2009a, p. 7).

Figura 8 - Organização pedagógico-curricular ao longo da história



Fonte: (SILVA, SANTOS e PEDROSO, 2014, p. 4).

Figura 9 - Em defesa de uma perspectiva curricular menos fragmentada e mais integrada



Fonte: (SILVA, SANTOS e PEDROSO, 2014, p. 6).

Partindo então, de um olhar mais crítico, e pensando na formação humana integral (que carrega consigo juventudes, identidades, culturas juvenis, necessidades e também possibilidades) seria possível: Avançarmos nas proposições curriculares do Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica nessa perspectiva menos fragmentada? Considerar os sujeitos que fazem o Ensino Médio? Prever novos tempos e espaços na reorganização do conhecimento escolar? Dialogar entre as áreas do conhecimento? Alinhar essas finalidades tal como o entendemos é, segundo o Caderno I do PNEM - Ensino Médio e Formação Humana Integral (BRASIL, 2013a p. 25), “um direito do trabalhador brasileiro, uma necessidade premente e atual, uma conquista histórica e uma construção tardia na

qual não devemos aceitar qualquer retrocesso”.

Muito se tem falado sobre formação humana integral do estudante. Porém, vale destacar que são nas DCNEM (2012), no artigo 5º, que as intencionalidades desta perspectiva quanto a sua oferta e organização surgem fortemente. As bases para esse trabalho integrado emergem a partir de um conjunto de fundamentos:

I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012, p. 2).

As bases para a formação humana integral mencionada pelas DCNEM (2012) são corroboradas pelo pensamento de Gramsci (2000) em relação à educação unitária e humana que o autor defende. Contudo, no contexto do Ensino Médio brasileiro, é preciso considerar que nem sempre esta etapa do processo educacional teve a mesma perspectiva. Cabe destacar que

o Ensino Médio tem sido campo de preocupações e de disputas quanto às suas finalidades ao longo do tempo. Em sua história, ora foi identificado como curso intermediário entre o ensino fundamental e o ensino superior, ora como tendo uma finalidade estritamente profissionalizante. (SILVA e OLIVEIRA, 2016, p. 6).

As preocupações sinalizadas por Silva e Oliveira (2016) sempre foram objetos de disputas por projetos societários e educacionais das classes dominantes ao longo da história. O Ensino Médio no Brasil surgiu para atender às famílias economicamente abastadas através de uma formação acadêmica (elites/intelectual), tendo como principal objetivo o encaminhamento destes(as) jovens ao ingresso no Ensino Superior. Já os(as) jovens de classes populares, tinham a trajetória reduzida através da formação técnica (demais/profissionalizante) com vistas ao ingresso no mercado de trabalho.

Nesta linha de pensamento, o filósofo Gramsci (2000) afirma que há a necessidade da criação de uma escola única, de cultura geral e profissional na qual

a formação humana ultrapasse a fragmentação entre as dimensões intelectual e manual do trabalho, produzida pela sociedade capitalista.

Eis porque, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do "humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 1998, p. 124).

Para tanto, esse ideal de formação humana integral proposta por Gramsci (1998), com base em uma escola unitária e criadora, aproxima-se das intencionalidades previstas pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2012). Contudo, ainda estão distantes das instituições de Ensino Médio.

Em curto prazo, é difícil sair dessa situação fragmentária em que se encontra a oferta do EM para o que se aponta nas DCN, mas é imprescindível edificar rapidamente os caminhos que levem, no futuro tão breve quanto possível, à formação humana integral e igualitária para todos, que ora se anuncia. (BRASIL, 2013a, p. 33).

Essa concepção fragmentária de oferta e organização do Ensino Médio corroborou para a naturalização das diferenças e das desigualdades sociais entre as variadas classes de brasileiros. No entanto, o artigo 3º das novas DCNEM (2012) ressaltou que o Ensino Médio "é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos" e que, em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se na "Formação integral do estudante" (artigo 5º, inciso I).

A partir desse olhar, novos desafios surgem ao Ensino Médio frente à sociedade contemporânea. Surge a necessidade de desenvolver nas instituições de ensino um currículo mais próximo dos(as) jovens, mais integrado entre as áreas do conhecimento, disciplinas e macrocampos. Esse currículo deve buscar compreender o que os(as) jovens pensam sobre o Ensino Médio e quais são as possíveis modificações que almejam, visto que existe a

identificação de uma necessidade no campo das pesquisas circunscritas ao Ensino Médio, qual seja, a de que se reforce uma perspectiva analítica que, aliada às investigações com foco nas instituições (seus textos, discursos, políticas e práticas) se volte para os sujeitos desse processo. Essa necessidade deriva da identificação de um contexto de deslocamento de sentido da escola, especificamente a relativa ao Ensino Médio, marcado por um tensionamento entre aquilo que a escola oferece e o que dela é esperado pelos/pelas jovens que a frequentam. (SILVA e OLIVEIRA, 2016, p. 7).

Tal perspectiva aponta para a importância do alinhamento das visões dos próprios estudantes sobre a sua situação (o que se oferece e aquilo que é esperado pelo jovem), visto que, a partir da constituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998), já se apontava para a centralidade dos(as) jovens estudantes como sujeitos dos processos educativos. Durante muito tempo a centralidade estava nos currículos, nas metodologias e nas infraestruturas, contudo, não há como não considerar as vivências e experiências dos sujeitos,

nesses outros currículos presentes na cultura que é própria da escola, é que se pretende estabelecer um marco referencial, pois conhecer os sujeitos com quem e para quem esse currículo é proposto faz parte do Projeto Político Pedagógico escolar. Analisar, selecionar, formatar e didatizar os conhecimentos científicos para organizá-los, formatando o currículo oficial, é apenas uma parte da complexidade escolar. (OLIVEIRA, 2016, p. 27).

A outra parte da complexidade escolar mencionada por Oliveira (2016) nos leva a refletir sobre a trajetória de uma política de educação. O ProEMI, por exemplo, foi uma ação política indutora da melhoria da qualidade do Ensino Médio no Brasil. Ele mostrou-nos uma ação desenvolvida pelo Governo Federal que criou uma ponte entre o passado e as ações do PNEM para podermos analisar a movimentação de cada momento histórico e perceber as suas intencionalidades. Entretanto, temos que aproveitar, enquanto educadores(as), as lições que emanam dessas novas possibilidades de pensarmos a educação e o currículo das escolas, a fim de alcançarmos, mesmo que lentamente, as intencionalidades pedagógicas propostas para este segmento de ensino.

É olharmos para o passado na tentativa de compreendermos as ações presentes nas intencionalidades do ProEMI, pois é a partir deste olhar/estudo mais profundo, que a história da educação nos permitirá

abordar problemas educativos na perspectiva de explicitar sua natureza, esclarece a defasagem entre o *dizer* e o *fazer*, alerta para a necessidade de não confundir as necessidades de desenvolvimento de uma sociedade com as necessidades de uma determinada classe social, denuncia as clivagens dialéticas entre as intenções iniciais e as realmente alcançadas. (STEPHANOU e BASTOS, 2005, p. 425).

Minimizar as distâncias entre o dizer e o fazer, entre os interesses de uns em detrimento das necessidades de outros é possível, pois há espaço para todos. A história da educação brasileira é complexa, mas precisamos garantir, através de políticas públicas, que jovens estudantes do Ensino Médio, independentemente do seu ponto de partida, tenham a oportunidade de desenvolvimento nas suas mais variadas formas (cultural, social, intelectual, econômica), ampliando as suas possibilidades e potencialidades, pois, só assim, iremos superar a dualização da sociedade (formação acadêmica/elites x formação técnica/demais), que gera desigualdades cada vez maiores.

Percebemos, em meio a tantas legislações, que a evolução histórica e social do país nos mostra, ao longo dos tempos, que as transformações do Ensino Médio, independentemente do sentido que tomem, são sempre a consequência e a expressão das condições econômicas e sociais de um dado momento histórico e político do país. As ações do ProEMI, por exemplo, não só desenvolveram as suas propostas nas escolas, como corroboraram o desencadeamento da política geral de formação continuada de professores(as) através do PNEM.

Articuladas (ProEMI e PNEM), corroboraram a implementação das DCNEM (2012) através da perspectiva da formação humana integral, com a reflexão sobre a realidade escolar realizada pelos(as) professores(as) no chão da escola pública através do fortalecimento da construção coletiva do currículo. A primeira etapa da formação do PNEM versou sobre os sujeitos do Ensino Médio e as necessidades das múltiplas juventudes presentes nas escolas, e a segunda ampliou o diálogo entre os componentes e das quatro áreas do conhecimento.

Desse modo, em 2013,

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 9.394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. (BRASIL, 2013b, p. 1).

O Ministro da Educação, Aloizio Mercadante⁵¹, na sua fala de abertura, na Cerimônia de lançamento do PNEM⁵², ressaltou que a valorização da formação continuada de professores(as) e coordenações(as) pedagógicas(as) levou em consideração o aumento de 121% de jovens matriculados nas escolas públicas de Ensino Médio em 21 anos, no período de 1991 a 2012. Destacou que, além da expansão da oferta do Ensino Médio, a preocupação do Ministério da Educação foi investir na qualidade do ensino que estava sendo ofertado, através da formação do(a) professor(a), levando também em consideração os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) daquele momento histórico.

Dada a situação de carência de cursos de formação inicial e continuada de professores, que historicamente configura a Educação brasileira (BRASIL, 2013c, p. 2), o PNEM surgiu a partir do modelo já existente denominado de Pacto Nacional de Alfabetização da Idade Certa (PNAIC). Segundo o Ministro Mercadante, o PNAIC teve êxito e, por isso, o MEC estendeu ao Ensino Médio.

Nesse sentido, a valorização dos(as) professores(as) da rede pública estadual do Ensino Médio deu-se através das ações do programa de formação de 200 horas através do PNEM. Este, por sua vez, oportunizou o diálogo sobre o currículo do Ensino Médio, através de um processo de rediscussão das práticas docentes a partir das diretrizes curriculares para a formação da juventude do país, pois, segundo o próprio Documento Orientador Preliminar do PNEM (2013c) à proposta pedagógica do PNEM entende e reconhece a importância de realizar uma ampla reflexão referente à temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, já citada anteriormente.

Cabe lembrar que o Ministério da Educação buscou articular com outras políticas desenvolvidas pela própria instituição e pelas Secretarias de Educação, que já apontavam alguns desafios que deveriam ser considerados ao se tratar dessa última etapa da Educação Básica, como: Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDBEN) e adequação idade e ano escolar; Ampliação da jornada para Ensino

⁵¹ Aloizio Mercadante Oliva atuou como Ministro da Educação em dois mandatos: de 24 de janeiro de 2012 a 2 de fevereiro de 2014 e de 2 de outubro de 2015 a 12 de maio de 2016.

⁵² Cerimônia de Lançamento do PNEM, realizada em 25 de novembro de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CBJA0sznNHM>. Acesso em: 10 out. 2019.

Médio Integral; Redesenho curricular nacional; Garantia da formação dos(as) professores(as) e demais profissionais da escola; Carência de professores(as) em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas; Ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno; Ampliação e adequação da rede física escolar; Ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao Ensino Médio; e Universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para tanto, após a expansão da oferta do ensino público, “as políticas públicas educacionais passaram a se concentrar em aspectos relacionados à permanência do aluno na escola e à qualidade dos serviços oferecidos” (BRASIL, 2009, p. 4). As condições de funcionamento das escolas, a busca por recursos financeiros, a formação e a valorização dos(as) professores(as), a qualidade dos materiais, a gestão democrática foi ganhando prioridade diante da crescente expansão desta etapa da Educação Básica.

Portanto, é nesse contexto que o desencadeamento da política geral do PNEM foi concebido. Para tanto, apresentamos a seguir o programa de formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) do Ensino Médio que teve início no primeiro semestre de 2014, com a execução da primeira etapa da formação.

2.2 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) E COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS) DO ENSINO MÉDIO

Nos anos de 2011 e 2012, o Ministério da Educação em diálogo com as universidades estaduais e federais, e Secretários de Estado da Educação estruturaram um conjunto de ações para superar os desafios do Ensino Médio brasileiro (BRASIL, 2013b). Em decorrência dessas discussões, várias ações foram desenvolvidas como a realização do curso de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio à luz do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), do Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010) e, principalmente das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

O Programa Ensino Médio Inovador, como mencionamos anteriormente,

também veio como um forte articulador das ações previstas no programa de formação do PNEM, tendo como foco principal o aprofundamento e a atualização de conceitos fundamentais que norteiam o Ensino Médio junto aos professores. A concepção de formação continuada prevista no Documento Orientador Preliminar do PNEM (2013c) superou os modelos historicamente realizados no formato de eventos e passou a ser desenvolvida no *lócus* das escolas, possibilitando um momento fundamental, que é a formação docente alicerçada na “reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 21).

Com o intuito de possibilitar o aprofundamento teórico dos fundamentos legais e das questões que imergiam no cotidiano das escolas, o Programa de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos e Professores do Ensino Médio, através do PNEM, contou com 200 horas de formação. Essas atividades foram distribuídas em duas etapas distintas: etapa I (100 horas) e etapa II (100 horas), sendo que cada etapa destinou 50 horas às atividades individuais e 50 horas às atividades coletivas, ambas alicerçadas pelos 11 cadernos de formação (Figura 10).

Figura 10 – Estrutura da organização do programa de formação PNEM



Fonte: Elaborada pela autora.

Para cumprir com o objetivo da proposta de formação que leva em consideração os fundamentos legais do PNEM, o processo de articulação entre o MEC, universidades e SEDUC tiveram como finalidade desenvolver ações de capacitação que contemplassem as escolas, como “espaço privilegiado de discussão das práticas pedagógicas” do Ensino Médio (BRASIL, 2013b, p. 3). Esse espaço privilegiado foi motivador para promover o diálogo entre os professores no chão da escola. Esses diálogos tiveram como alicerce os cadernos de formação, a escuta, a reflexão, a ação, aproximando teoria e prática com o objetivo de revisar conceitos, reformular estratégias e reconstruir o Projeto Político Pedagógico com vistas ao redesenho curricular e de práticas educativas diferenciadas com os(as) jovens estudantes das escolas públicas estaduais de Ensino Médio do Brasil, pois, segundo Freire (1996, p. 21), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

O Programa de Formação do PNEM contou inicialmente com a participação de 45 universidades brasileiras entre as regiões Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul do país, conforme mostra a Tabela 7:

Tabela 7 – Universidades brasileiras que participaram do programa de formação continuada do PNEM

(continua)

Região	Universidade	Sigla	UF	Município	Coordenador Responsável
Norte	Universidade Federal do Acre	UFAC	AC	Rio Branco	Maria Evanilde Barbosa Sobrinho
	Universidade do Amazonas	UFAM	AM	Manaus	Luiz Carlos Cerquinho De Brito
	Universidade Federal do Amapá	UNIFA P	AP	Macapá	Rosivaldo Gomes
	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	MA	São Luís	Lindalva Martins Maia Maciel
	Universidade Estadual do Pará	UEPA	PA	Belém	Lucelia de Moraes Braga Bassalo
	Universidade Federal do Pará	UFPA	PA	Belém	Coordenador IES Não Cadastrado
	Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOP A	PA	Santarém	Coordenador IES Não Cadastrado
	Universidade Federal de Rondônia	UNIR	RO	Porto Velho	Elizabeth Antonia Leonel De Moraes Martines
	Universidade Federal de Roraima	UFRR	RR	Boa Vista	Leandro da Silva Nascimento
	Universidade Federal do Tocantins	UFT	TO	Palmas	Juliana Ricarte Ferraro
Nordeste	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	AL	Maceió	Rosangela Oliveira Cruz Pimenta
	Universidade Federal da Bahia	UFBA	BA	Salvador	Regina Sandra Marchesi

Tabela 7 – Universidades brasileiras que participaram do programa de formação continuada do PNEM

(continuação)

Região	Universidade	Sigla	UF	Município	Coordenador Responsável
Centro-Oeste	Universidade Federal do Ceará	UFC	CE	Fortaleza	Francisco Herbert Lima Vasconcelos
	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	PB	João Pessoa	Ariane Norma de Menezes Sa
	Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	PE	Petrolina	Ednaldo Ferreira Torres
	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	PE	Recife	Beatriz de Barros de Melo e Silva
	Universidade Federal do Piauí	UFPI	PI	Teresina	Antonio Jose Gomes
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	RN	Natal	Alexandre da Silva Aguiar
	Universidade Federal de Sergipe	UFS	SE	São Cristóvão	Leda Pires Correa
	Universidade de Brasília	UnB	DF	Brasília	Wivian Jany Weller
	Universidade Federal de Goiás	UFG	GO	Goiânia	Amone Inacia Alves
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	MS	Campo Grande	Edna Scremin Dias
Sudeste	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	MS	Dourados	Rozanna Marques Muzzi
	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	MT	Cuiabá	Debora Erileia Pedrotti Mansilla
	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	ES	Vitória	Eliza Bartolozzi Ferreira
	Universidade Estadual de Minas Gerais	UEMG	MG	Belo Horizonte	Inajara de Salles Viana Neves
	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG	Belo Horizonte	Licinia Maria Correa
	Universidade Federal de Juiz De Fora	UFJF	MG	Juiz de Fora	Dea Lucia Campos Pernambuco
	Universidade Estadual de Montes Claros	UNIMON- TES	MG	Montes Claros	Janete Aparecida Gomes
	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG	Uberlândia	Sonia Maria Santos
	Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	SP	Campinas	Coordenador IES Não Cadastrado
	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	SP	São Carlos	Coordenador IES Não Cadastrado
Sul	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	UNESP	SP	São Paulo	Coordenador IES Não Cadastrado
	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOES- TE	PR	Cascavel	Lucia Terezinha Zanato Tureck
	Universidade Federal do Paraná	UFPR	PR	Curitiba	Monica Ribeiro Da Silva

Tabela 7 – Universidades brasileiras que participaram do programa de formação continuada do PNEM

(conclusão)

Região	Universidade	Sigla	UF	Município	Coordenador Responsável
	Universidade Estadual do Centro-Oeste	UNICENTRO	PR	Guarapuava	Tania Toyomi Tominaga
	Universidade Estadual de Maringá	UEM	PR	Maringá	Silvia Pereira Gonzaga De Moraes
	Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	PR	Ponta Grossa	Silvio Luiz Rutz Da Silva
	Universidade Federal do Pampa	UNIPAM-PA	RS	Bagé	Claudete Da Silva Lima Martins
	Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	RS	Pelotas	Regiana Blank Wille
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	RS	Porto Alegre	Danusa Mansur Lopez
	Universidade Federal do Rio Grande	FURG	RS	Rio Grande	Elaine Nogueira Da Silva
	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	RS	Santa Maria	Nara Vieira Ramos
	Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	SC	Chapecó	Luis Fernando Gastaldo
	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	SC	Florianópolis	Juares Da Silva Thiesen

Fonte: Dados extraídos do *site* oficial do PNEM. Disponível em: (<http://pactoensinomedio.mec.gov.br>). Acesso em: 11 set. 2021.

De acordo com os dados da Tabela 7, podemos observar a dimensão do PNEM em todo o território brasileiro. As ações atingiram um universo expressivo de professores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas estaduais de Ensino Médio em todo o Brasil. De acordo com Colantonio e Silva (2016, p. 3), 170.919 professores⁵³ concluíram o curso, um total de 66,8% dos professores inscritos no início da formação. Para desenvolver a formação, prevista na Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e definiu as suas diretrizes gerais, nas redes estaduais e distrital de educação (BRASIL, 2013b), as universidades federais e estaduais contaram com o apoio técnico e administrativo de 27 Secretarias de Educação da unidade de federação do Brasil, distribuídas nos seguintes estados brasileiros. São elas (Tabela 8):

⁵³ Refere-se ao perfil “Professor” no SIMEC, o que representa a maior parte dos cursistas.

Tabela 8 – Secretarias Estaduais de Educação Integrantes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Estado	Secretaria
Acre	Secretaria de Estado de Educação do Acre.
Alagoas	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas.
Amapá	Secretaria de Estado da Educação do Amapá.
Amazonas	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas.
Bahia	Secretaria de Educação do Estado da Bahia.
Ceará	Secretaria da Educação do Estado do Ceará.
Distrito Federal	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.
Espírito Santo	Secretaria da Educação do Estado do Espírito Santo.
Goiás	Secretaria de Educação do Estado de Goiás.
Maranhão	Secretaria de Estado da Educação do Maranhão.
Mato Grosso	Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso.
Mato Grosso do Sul	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.
Minas Gerais	Secretaria de Educação de Minas Gerais.
Pará	Secretaria de Estado de Educação do Pará.
Paraíba	Secretaria de Estado de Educação da Paraíba.
Paraná	Secretaria de Estado de Educação do Paraná.
Pernambuco	Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.
Piauí	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Piauí.
Rio de Janeiro	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.
Rio Grande do Norte	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Norte.
Rio Grande do Sul	Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul.
Rondônia	Secretaria de Estado da Educação de Rondônia.
Roraima	Secretaria de Educação, Cultura e Desportos do Estado de Roraima.
Santa Catarina	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.
São Paulo	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
Sergipe	Secretaria de Estado da Educação de Sergipe.
Tocantins	Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins.

Fonte: Dados extraídos do *site* oficial do PNEM. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=22. Acesso em: 11 set. 2021.

As 45 Instituições de Ensino Superior (Tabela 7) e as 27 Secretarias Estaduais de Educação (Tabela 8) foram as responsáveis “pela gestão, pela supervisão e pelo monitoramento da formação no âmbito da rede estadual e distrital e pelo apoio da implementação das ações de formação continuada nas escolas de Ensino Médio” (BRASIL, 2013b, p. 2). As ações desenvolvidas pela coordenação da formação, composta pelas IES e Secretarias, tiveram três objetivos, conforme descrito no artigo 3º:

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; III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM. (BRASIL, 2013b, p. 1).

As ações desenvolvidas pelo Programa de Formação do PNEM, em

consonância com a Lei nº 9.394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, tiveram estágios diferentes pelos estados brasileiros⁵⁴, dada a dimensão da política de formação, pela diversidade do país, ou, ainda, pela complexidade dos problemas do próprio Ensino Médio. Para tanto, o Documento Orientador Preliminar do PNEM (BRASIL, 2013c, p. 7) ressaltou a importância de um “processo articulado entre todos os entes, instituições e sujeitos responsáveis pela formação dos profissionais da educação”.

O processo de formação continuada do PNEM teve como coordenação a Universidade Federal do Paraná⁵⁵, sob a coordenação da professora doutora Monica Ribeiro da Silva. Esse processo, segundo Documento Orientador Preliminar do PNEM (2013c), foi constituído por cinco ações estratégicas: 1) Seminários Nacionais; 2) Seminários Estaduais; 3) Cursos de formação de formador; 4) Seminário de articulação das Licenciaturas com a Educação Básica; e 5) Reuniões para formação, acompanhamento e avaliação.

Durante a realização do curso de formação, ocorreram três Seminários Nacionais que contaram com a presença da direção da Secretaria de Educação Básica do MEC, Consultores e Avaliadores do MEC, do Grupo de Trabalho do Ensino Médio, das universidades parceiras (Tabela 7) e das Secretarias de Educação dos 26 Estados e do Distrito Federal (Tabela 8).

Os seminários tiveram ações pontuais, respectivamente: a) mobilização das equipes institucionais responsáveis pela primeira etapa de formação para dar início ao planejamento e à organização dos Seminários Estaduais nos Estados e no Distrito Federal. b) acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos na primeira etapa, planejamento e organização dos Seminários Estaduais e da segunda etapa de formação nos Estados e no Distrito Federal. c) avaliação do processo de formação ocorrido em 2014 e planejamento da política de formação continuada para os próximos anos.

⁵⁴ Além desses dois documentos orientadores e impulsionadores do PNEM, o programa também possuía como fundamento legal a Meta 3 do Plano Nacional de Educação (2014/2024) e a Emenda Constitucional de 59/2009 que ampliou o tempo de permanência na escola das crianças e jovens (de quatro a dezessete anos) do Brasil, como fator obrigatório, nessa faixa etária.

⁵⁵ 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, 2014b, p. 22).

O primeiro Seminário Nacional ocorreu nos dias 31 de outubro e 1º de novembro de 2013, na Universidade Federal do Paraná, ano em que a instituição completava 100 anos de existência. O objetivo desse Seminário foi organizar o processo de formação nos estados brasileiros. Segundo a fala de abertura da coordenadora do processo de formação, professora doutora Monica Ribeiro da Silva, foi “um convite ao empenho, um convite para que a gente se abra em torno dessa grande mobilização nacional, que ficará a cargo das Secretarias de Estado e das universidades” (informação verbal)⁵⁶. Esse convite/abertura contou com as seguintes atividades (Tabela 9):

Tabela 9 – Palestras proferidas durante o I Seminário Nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Novembro de 2013

(continua)

Palestra	Palestrantes	Representação
O pacto nacional pelo ensino médio e a formação de professores.	Jaqueline Moll e Yvelise de Souza Arcoverde.	Diretora de Currículos e Educação Integral/SEB/MEC. Secretária Nacional de Educação Básica/MEC.
Os sujeitos do ensino médio e a formação humana integral nas diretrizes curriculares nacionais do ensino médio.	Carlos Artexes Simões, José Fernandes de Lima e Monica Ribeiro da Silva.	Grupo de Trabalho do Ensino Médio/MEC/Universidades. Conselho Nacional de Educação (CNE). Grupo de Trabalho do Ensino Médio/MEC/Universidades.
Os eixos temáticos para a formação de professores.	Carmen Sylvia Vidigal Moraes (Ensino Médio e Formação Humana Integral), Paulo Cesar Rodrigues Carrano (O Jovem Como Sujeito do Ensino Médio), Monica Ribeiro da Silva (O Currículo do Ensino Médio, Seus Sujeitos e o Desafio da Formação Humana Integral), Alice Campos Pierson (Áreas de Conhecimento e Integração Curricular), Celso João Ferreti (Organização e Gestão Democrática da Escola) e Gabriel Grabowski (Avaliação no Ensino Médio).	
Os desafios do ensino médio nas redes estaduais de ensino e a formação continuada de professores.	Ana Célia Lisboa da Costa e Roberval Angelo Furtado.	Secretária de Estado da Educação da Paraíba, gerente do Ensino Médio e Educação Profissional. Superintendente de Políticas de Educação da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e representante do Consed.

⁵⁶ Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/video-010-seminario-nacional-do-ensino-medio/>. Acesso em: 11 set. 2021.

Tabela 9 – Palestras proferidas durante o I Seminário Nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Novembro de 2013

(conclusão)

Palestra	Palestrantes	Representação
Encerramento do I Seminário Nacional Sobre Formação Continuada de Professores do Ensino Médio.	Sandra Regina de Oliveira Garcia e Yvelise de Souza Arcoverde.	SEB/MEC. Diretora de Apoio à Gestão Escolar – SEB/MEC.

Fonte: Dados extraídos da página oficial do Observatório do Ensino Médio da UFPR.

O convite estabelecido e as propostas apresentadas durante as palestras proferidas fomentaram as discussões. O ponto chave versou sobre a relação professor, estudante e conhecimento numa relação histórica, política e educacional. O que chamávamos de compromisso com a educação ficou denominado como PACTO, Pacto por um ensino de melhor qualidade a partir dos eixos temáticos: Ensino Médio e Formação Humana Integral, O Jovem Como Sujeito do Ensino Médio, O Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e o Desafio da Formação Humana Integral, Áreas de Conhecimento e Integração Curricular, Organização e Gestão Democrática da Escola e Avaliação no Ensino Médio.

Além das palestras proferidas, houve um momento para cada grupo de trabalho (representantes da região Sudeste, Centro-oeste, Norte, Nordeste e Sul) trazer suas percepções e/ou sugestões em relação à proposta do Pacto do Ensino Médio. Esse momento se torna relevante, pois

o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre a realidade tal como a fazem e refazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos capazes de transformar nossa realidade. (FREIRE e SHOR, 2003, p. 64-65).

Paulo Freire, adotando um pressuposto antropológico, parte da concepção de homem como ser inacabado. Nessa linha de pensamento percebemos a importância dos(as) professores(as) trazerem as suas percepções e sugestões. Ao refletirem juntos as ações propostas pelo PNEM, discutem o que sabem, o que fizeram, o que não sabem e o que não fizeram, tornando o processo significativo, mais crítico e transformador.

Já o II Seminário Nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio ocorreu nos dias 20 e 21 de outubro de 2014, também na Universidade Federal do Paraná. Segundo os dados publicados, em 2014, na página oficial do

Observatório do Ensino Médio da UFPR⁵⁷, o evento reuniu, aproximadamente, 250 pessoas. Este seminário avaliou o processo de formação continuada dos professores (etapa I), as políticas do Ensino Médio no Brasil, os programas e ações do MEC, discutiu a proposta e a organização da etapa II de formação do PNEM e, apresentados, por parte dos autores, os cinco cadernos da segunda etapa da formação. São eles: Organização do Trabalho Pedagógico, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. Os principais momentos foram marcados pelas seguintes ações (Tabela 10):

Tabela 10 – Palestras proferidas durante o II Seminário Nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Outubro de 2014

Palestra	Palestrante(s)	Representação
Política Nacional do Ensino Médio no Brasil	Maria Beatriz Luce	Secretaria de Educação Básica/MEC
Base Nacional Comum Curricular: Proposta de Construção Coletiva	Clarice Salete Traversini	Diretoria de Currículos e Educação Integral/MEC
Política do Ensino Médio no Brasil: Programas e Ações do MEC		
Monitoramento do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio	Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde	Diretoria de Apoio à Gestão Educacional/MEC
Segunda Etapa de Formação de Professores	Monica Ribeiro da Silva	Coordenação do Processo de Formação do PNEM/UFPR

Fonte: Dados extraídos da página oficial do Observatório do Ensino Médio da UFPR. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/cat/ii-seminario-nacional-do-pnem-2014/>. Acesso em: 11 set. 2021.

As discussões desse segundo Seminário Nacional foram relevantes no sentido de analisar a caminhada realizada até o momento (etapa I), visualizar os próximos passos da formação (etapa II), destacar pontos importantes das políticas e programas do Ensino Médio, além das apresentações dos autores dos cadernos de formação da etapa II. Foram momentos de desenvolvimento profissional, de qualificação das pessoas na sua dimensão humana, de valorização profissional e de qualificação. A secretária do MEC, Maria Beatriz Luce, destacou que o objetivo

⁵⁷ O Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná é composto por uma equipe de profissionais e tem por objetivo reunir estudantes, educadores e pesquisadores dos diversos níveis e modalidades de ensino que tenham interesse em compartilhar ideias, temas e pesquisas sobre ensino médio, juventude, suas relações com a escola e com o mundo do trabalho. Desenvolvem atividades de pesquisa e de extensão universitária. Fonte: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/about/>. Acesso em: 12 jun. 2022.

principal foi qualificar o corpo docente de todas as escolas de Ensino Médio do país e todas as escolas públicas para que os professores pudessem ser verdadeiros protagonistas dessa política nacional de Ensino Médio que se construiu.

Ao proporcionar esse momento aos professores, através do processo prático reflexivo, corrobora o processo de aprendizagem dos professores. Demo (2004) define aprendizagem como “processo dinâmico, complexo não linear, de teor autopoético, hermenêutico, tipicamente interpretativo, fundado na condição de sujeito que participa desconstruindo e reconstruindo conhecimento” (DEMO, 2004, p. 60). O conceito que este autor traz sintetiza o movimento que o PNEM trouxe aos coordenadores e professores cursistas no chão da escola, pois oportunizou a desconstrução e a construção de novos conhecimentos de forma coletiva.

O aprender com os seus pares foi o diferencial das ações do PNEM, pois aconteceu de forma significativa. A apropriação do conhecimento não partiu do nada, mas sim das vivências trazidas pelos professores, das suas potencialidades, dos seus limites e das experiências dos seus estudantes.

Para tanto, cabe destacar o desafio que as Instituições de Ensino Superior tiveram nesse processo de aprendizagem coletiva, pois precisaram deslocar as suas ações até as escolas de Ensino Médio. Um movimento necessário e histórico que resultou em uma maior aproximação das universidades estaduais e federais junto às escolas públicas de Ensino Médio de todo o país. Além dessas atividades, as experiências da primeira etapa da formação em cada um dos estados da federação (separados por regiões) foram socializadas e realizadas discussões sobre o monitoramento da implementação e execução do Pacto do Ensino Médio.

Já o terceiro Seminário Nacional ocorreu nos dias 4 e 5 de maio de 2016, na cidade de Curitiba/PR, e contou com os resultados preliminares do curso de formação, através do material intitulado “Formação de Professores do Ensino Médio: Caderno de Resumos – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” (2016)⁵⁸, organizado pelas professoras Eloise Medice Colantonio e Monica Ribeiro da Silva. Os dados apresentados deram subsídios às avaliações da etapa I e da etapa II da formação nos diferentes estados brasileiros. A Figura 11 retrata, após conclusão do PNEM, o número de universidades federais e estaduais envolvidas

⁵⁸ O Caderno de Resumos está disponibilizado no *site* do Observatório do Ensino Médio, através do seguinte *link* de acesso: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/MEC-Resumos-WEB.pdf>. Acesso em: 2 set. 2019.

durante o processo formativo, por região.

Figura 11 – Distribuição das universidades brasileiras envolvidas no PNEM, por região

Distribuição de IES por região %				
NORTE	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
14,29	20,41	10,20	20,41	34,69

Nº de IES por Região					
NORTE	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Total
7	10	5	10	17	49

Fonte: COLONTONIO e SILVA (2016, p. 5).

Os dados quantitativos (Figura 11), apresentados no Caderno de Resumos (2016), foram extraídos do Sistema Integrado de Monitoramento e Controle (SIMEC/Sismédio). Esses números mostram-nos o percentual de universidades federais e estaduais envolvidas em cada estado brasileiro. A região Sul destaca-se com 17 instituições de ensino superior (34,69%) e, na sequência, as regiões Nordeste e Sudeste com 10 (20,41%), Norte com 7 (14,29%) e Centro-Oeste com 5 (10,20%). Em muitas dessas regiões, o PNEM foi, segundo Colontonio e Silva (2016, p. 3) o único incentivo à formação continuada dos professores da rede pública estadual de ensino.

Além dos três Seminários Nacionais, foram realizados três Seminários Estaduais, com o objetivo de dar continuidade ao desenvolvimento do processo de formação dos Seminários Nacionais nos estados brasileiros. Cada instituição de ensino superior organizou, nos seus tempos e espaços, com as suas equipes de formação esses momentos formativos com ênfase na: a) discussão do diagnóstico do Ensino Médio no Estado e Distrito Federal e os seus desafios, seguida da formação dos Formadores Regionais para a realização da primeira etapa de formação na escola. b) análise dos dados sobre o monitoramento da formação em desenvolvimento, seguida da formação dos formadores regionais para a realização da segunda etapa de formação na escola. Os estudos resultantes destes seminários foram apresentados no Seminário Nacional para a Formação Inicial e Continuada do Ensino Médio como forma de socializar as percepções e ações de cada IES.

Os Seminários Estaduais foram organizados pela equipe de formação de cada IES, juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação (SEDUC). A

equipe de formação de cada IES foi composta, segundo Documento Orientador (2014c), da seguinte forma (Tabela 11):

Tabela 11 – Composição da equipe de formação de cada IES

Função	Mínimo	Máximo	Referência	Nível de Escolaridade
Coordenador-Geral	1	1	IES	Mestrado
Coordenador-Adjunto	1	-	Conforme número de IES parceiras na UF	Mestrado
Supervisor	5	-	Unidade Federativa//IES	Superior
Formador IES	-	-	IES	Mestrado
Formador Regional	10	-	Orientador de Estudo	Especializado
Orientador de Estudo	5	35	Professores e Coordenadores Pedagógicos de Ensino Médio	Superior

Fonte: Tabela modificada (BRASIL, 2014c, p. 10).

A coordenação geral de cada universidade foi a responsável pelo processo formativo dos supervisores, dos formadores das IES, formadores regionais e dos orientadores de estudo, além de efetuar o monitoramento, a avaliação e a certificação de todo processo formativo. O artigo 5º da Resolução nº 51 de 11 de dezembro de 2013, definiu as “atribuições e responsabilidades dos agentes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” (2013d, p. 2-4) não somente das funções descritas na Tabela 10, mas de todos os agentes envolvidos: SEB/MEC, FNDE, IES e das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.

Cada membro da equipe teve um papel nesse processo como disseminador(a) e multiplicador(a) das intencionalidades das ações do PNEM. A Tabela 10 não delimita, por exemplo, o número máximo de formadores(as) IES, formadores(as) regionais e orientadores(as) de estudo, mas destaca que, em cada módulo das diferentes etapas do programa de formação, é necessário(a) 1 formador(a) IES. A cada cinquenta orientadores(as) de estudo das escolas de Ensino Médio, é necessário(a) 1 formador(a) regional e, para cada orientador(a) de estudo, a turma deverá ter, no máximo, 30 cursistas professores(as) de Ensino Médio.

O curso de formação dos(as) formadores(as) regionais foi ofertado pelas equipes de formação das universidades com o objetivo de capacitar os responsáveis pela formação e pelo acompanhamento dos trabalhos junto aos(as) orientadores(as) de estudo nas escolas. Já o curso de formação dos(as) orientadores(as) de estudo

foi ministrado pelos(as) formadores(as) regionais formados(as) pelas universidades. Os(as) orientadores(as) de estudo receberam as orientações quanto ao planejamento, execução e acompanhamento dos estudos previstos no processo de formação individual e coletiva.

Essa escuta, por parte dos(as) orientadores(as), é, segundo Freire (1996, p. 61), “obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um”, é compreender o que está sendo discutido e/ou apresentado, além de estar aberto à fala do outro. Para corroborar esse processo, o curso contou com momentos presenciais na região da escola e com mais três momentos regionais para aprofundamento teórico, acompanhamento e avaliação da proposta do PNEM.

Além dos Seminários (nacionais e estaduais) e dos Cursos de Formação (formadores e orientadores) também foi realizado o Seminário de articulação das Licenciaturas com a Educação Básica. Este, por sua vez, ocorreu em âmbito nacional “com o objetivo de analisar e discutir os Direitos à Aprendizagem, os componentes curriculares do Ensino Médio e a avaliação da formação inicial dos licenciandos” (BRASIL, 2013c, p. 4). O Seminário teve como propósito não somente avaliar o curso de formação, mas também discutir as políticas de formação inicial e continuada dos professores do Ensino Médio.

Após o primeiro Seminário Nacional e o primeiro Seminário Estadual, o curso de formação passou a ser desenvolvido pelas universidades junto às escolas de Ensino Médio, em duas etapas distintas (etapa I e etapa II).

1ª Etapa – será apresentado um conjunto de temas fundamentados nas DCNEM, para subsidiar a formação continuada do professor. O objetivo é possibilitar a compreensão das DCNEM, criando um espaço para a reflexão coletiva acerca da prática docente e da importância da participação de todos os atores do processo educativo na reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Essas discussões deverão nortear o (re)desenho do currículo do Ensino Médio. Essa etapa consistirá na abordagem dos seguintes campos temáticos: Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral, Ensino Médio, Currículo, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico, Avaliação, Áreas de Conhecimento e Integração Curricular; 2ª Etapa – será realizada a reflexão a respeito das áreas de conhecimento e das relações entre elas e seus componentes curriculares (Ciências Humanas - Sociologia, Filosofia, História e Geografia; Ciências da Natureza - Química, Física, Biologia; Linguagens - Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna; Matemática) como a matriz de referência para a construção dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento. (BRASIL, 2013c, p. 6).

As temáticas propostas para subsidiar, fortalecer e movimentar as discussões

em cada uma dessas etapas estavam conectadas com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer nº 5/2011 e Resolução nº 2/2012 do Conselho Nacional de Educação), sobretudo voltada à “sensibilização/ressignificação dos sujeitos presentes na escola de nível médio: das juventudes e as suas percepções sobre o ambiente escolar” (COLONTONIO e SILVA, 2016, p. 3). Essas temáticas foram trabalhadas de “forma individual, por meio de leituras e exercícios práticos dirigidos e, de forma coletiva, em encontros semanais com duração de três horas, utilizando-se a hora-atividade”⁵⁹ (BRASIL, 2013c, p. 6). Os encontros semanais e atividades de leituras contaram com os seguintes materiais produzidos pelos consultores do Ensino Médio Inovador (Tabela 12):

Tabela 12 – Cadernos produzidos pelos(as) consultores(as) do Ensino Médio Inovador

(continua)

Etapa	Caderno	Título do Caderno	Consultores (Autores)
ETAPA I (100 horas)	I	Ensino Médio e Formação Humana Integral.	Carmen Sylvia Vidigal Moraes Dante Henrique Moura Dirce Djanira Pacheco Zan Jorge Alberto Rosa Ribeiro
	II	O Jovem como Sujeito do Ensino Médio.	Paulo Carrano Juarez Dayrell Lícinia Maria Correa Shirlei Rezende Sales Maria Zenaide Alves Igor Thiago Moreira Oliveira Symaira Poliana Nonato
	III	O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral.	Carlos Artexes Simões Monica Ribeiro da Silva
	IV	Áreas do Conhecimento e Integração Curricular.	Marise Nogueira Ramos Denise de Freitas Alice Helena Campos Pierson
	V	Organização e Gestão Democrática da Escola.	Celso João Ferretti Ronaldo Lima Araújo Domingos Leite Lima Filho
	VI	Avaliação no Ensino Médio.	Ocimar Alavarse Gabriel Gabrowski

⁵⁹ Hora-atividade está na Lei 6.672/1974, modificada pelo Decreto 49.448 de 8 de agosto de 2012 e com nova modificação pelo Decreto 52.921 de 24 de fevereiro de 2016, que regulamenta os artigos 116, 117, 118 e 119 da Lei 6.672/1974. No artigo 2º inciso IX passa a ter a seguinte redação: IX – Hora-atividade: a unidade de tempo destinada a estudos, a planejamentos e à avaliação do trabalho com os alunos, as reuniões pedagógicas ou as jornadas de formação organizadas pelas escolas, pelas Coordenadorias Regionais de Educação-CREs e SEDUC de, no máximo, um terço do regime de trabalho de vinte horas semanais, distribuídas nos termos do artigo 3º deste Decreto; artigo 3º, inciso II- um terço da jornada para horas-atividades.

Tabela 12 – Cadernos produzidos pelos consultores do Ensino Médio Inovador
(conclusão)

Etapa	Caderno	Título do Caderno	Consultores (Autores)
ETAPA II (100 horas)	I	Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio.	Denise de Amorim Ramos Erisevelton Silva Lima Fátima Branco Godinho de Castro Maria Madselva Ferreira Feiges Marta Mariano Alves Rogério Justino
	II	Ciências Humanas.	Alexandro Dantas Trindade Arnaldo Pinto Junior Claudia da Silva Kryszczun Eduardo Salles de Oliveira Barra Marivône Regina Machado Marcia de Almeida Gonçalves Marcia Fernandes Rosa Neu
	III	Ciências da Natureza.	Daniela Lopes Scarpa Flavio Antonio Maximiano Hildney Alves de Oliveira Lana Claudia de Souza Fonseca Sérgio Camargo Silmara Alessi Guebur Roehrig
	IV	Linguagens.	Adair Bonini Claudia Hilsdorf Rocha Fernando Jaime Gonzalez Magali Oliveira Kleber Paulo Evaldo Fensterseifer Ruberval Franco Maciel
	V	Matemática.	Iole de Freitas Druck Maria Cristina Bonomi Viviana Giampaoli Ana Paula Jahn Italo Modesto Dutra

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o Documento Orientador Preliminar do PNEM (2013c), o eixo central do processo formativo dos professores do Ensino Médio foi o desenvolvimento da temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral” (2013a, p. 7), que orientou a discussão e o trabalho em todas as etapas do curso. Esse eixo dialogou com as práticas dos professores, com suas fragilidades, com seus desafios e possibilidades aprofundando os estudos das áreas de conhecimento em direção a um currículo mais integrado através do caderno “Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio” (caderno I – etapa II) e dos cadernos das “Áreas do Conhecimento” (cadernos II, III, IV e V – etapa II).

Esse diálogo com as áreas do conhecimento destacaram pontos como: contextualização e contribuições, processo formativo e os direitos à aprendizagem e desenvolvimento dos(as) jovens do Ensino Médio, possibilidades de abordagens pedagógicas curriculares, trabalho interdisciplinar, trabalho e a pesquisa como

princípio educativo, princípios e proposições e um diálogo na área e da área com outras áreas do conhecimento.

Nesse sentido, os cadernos de formação (etapa I e etapa II), perpassaram pelos quatro eixos norteadores: a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia, numa perspectiva de formação humana integral, em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais foram incorporados e integrados. Esses cadernos foram produzidos pelos consultores do MEC e contaram com o apoio de leitores críticos⁶⁰ durante o seu processo de construção.

O processo formativo deu-se a partir da leitura e reflexão sobre a prática educativa da escola alicerçada nos 11 cadernos de formação⁶¹, tendo como pano de fundo a constituição histórica dos sujeitos e da diversidade que estão presentes na sociedade e no ambiente escolar. A discussão e análise das temáticas propostas nos cadernos foram articuladas com a leitura de textos (cadernos, legislações e leituras complementares), registro de experiências, sempre buscando o diálogo articulado com os conteúdos e com o contexto da realidade da escola, dos professores e estudantes.

O curso foi ofertado às escolas⁶² de Ensino Médio com a finalidade de “formar em nível de aperfeiçoamento todos os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio com vistas à valorização da formação do professor” (BRASIL, 2014c, p. 4) a partir do diálogo entre conhecimentos teóricos e experiências docentes e de gestão pedagógica. Cabe destacar que nem todas as escolas aderiram ao programa de formação do PNEM devido às suas particularidades e especificidades. Segundo os dados apresentados no Caderno de Resumos (2016), a Universidade Federal do ABC (UFABC) do Estado de São Paulo

⁶⁰ Os leitores críticos dos 11 cadernos de Formação foram: Etapa I: Ana Carolina Caldas, Clecí Körbes, Maria Madselva Ferreira Feiges e Sandra Regina de Oliveira Garcia. Etapa II: Andréa do Rocio Caldas, Aparecida Reis Barbosa e Clecí Körbes (caderno I), João Batista Gonçalves Bueno Junot, Cornélio Matos, Letícia Carneiro Aguiar, Marcos Antônio Queiroz e Willian Simões (caderno II), João Amadeu Pereira Alves, Marcel Valentino Bozzo, Tiago Ungericht Rocha e Viviane Maria Rauth (Caderno III), Altair Pivovar Nelagley Marques e Sâmia Maria Carvalho (caderno IV), Cassiano Roberto Nascimento, Ogliari Fernando Pereira dos Santos, João Carlos Araújo e Maria Tereza Carneiro Soares (caderno V).

⁶¹ As atividades coletivas tiveram como base o estudo dos 11 cadernos de Formação que foram disponibilizados para *download* aos professores e coordenadores pedagógicos, através do *site* oficial do curso. Acesso disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 fev. 2019.

⁶² Conforme Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, a adesão e a pactuação com cada secretaria estadual e distrital de educação e com as IES foram formalizadas através do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), disponibilizado, eletronicamente pelo MEC.

e a Universidade Federal do Pará (UFPA) foram às únicas instituições de ensino superior que não conseguiram avançar na formação dos respectivos 2.519 professores e 13 coordenadores pedagógicos e 10.102 professores e 1.072 coordenadores pedagógicos cadastrados no programa.

Todos os cursistas que aderiram à formação foram cadastrados no sistema informatizado do SisMédio pelo diretor da sua respectiva escola. Para tanto, dois requisitos básicos foram necessários: estar em sala de aula e estar registrado no Censo Escolar de 2013⁶³.

O processo de formação foi mediado pelo orientador de estudo, após planejamento e discussão com o seu formador regional. As temáticas foram 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 conforme previsto no Documento Orientador do PNEM (BRASIL, 2014c).

Essas atividades (individuais e coletivas) foram desenvolvidas no *lócus* da escola em dois grupos de atividades, segundo abordagens metodológicas distintas, mas articuladas, para cada etapa da formação (Tabela 13):

Tabela 13 – Grupos de atividades (abordagem metodológica) desenvolvidas em cada etapa de formação

(continua)

Grupo de atividades	Carga Horária	Metodologia
Individuais	50h	O professor organizará seu próprio tempo institucional (hora-atividade) para a leitura dos textos básicos do curso. O professor organizará 50 horas de estudos individuais, devendo apresentar registros das reflexões realizadas durante suas leituras nas sessões de discussão coletiva na escola. Ainda como parte das atividades individuais, o professor deverá realizar (pelo menos) uma das atividades propostas no material de estudo no contexto de sala de aula. Todo esse processo será orientado e acompanhado pelo orientador de estudo.
Coletivas	50h	O grupo realizará estudos das DCNEM, dos textos sobre os grandes campos temáticos e as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares (Cadernos de Formação da 1ª e 2ª etapas do curso e outros materiais complementares das IES e SEDUC). O orientador de estudo organizará em cada escola de Ensino Médio a proposta de formação, de acordo com a organização do trabalho pedagógico da escola, seus tempos e

⁶³ Também houve professores que não estavam cadastrados no Censo Escolar 2013 e participaram da formação do PNEM. No entanto, estes cursistas não receberam o incentivo financeiro ofertado pelo Governo Federal (bolsa no valor de duzentos reais mensais).

Tabela 13 – Grupos de atividades (abordagem metodológica) desenvolvidas em cada etapa de formação

Grupo de atividades	Carga Horária	Metodologia
		espaços institucionais, considerando as possibilidades de rearranjos da hora-atividade, de forma a privilegiar o trabalho coletivo. Pelo menos 3 horas semanais devem ser destinadas ao estudo e à análise dos Cadernos e da realidade escolar. A organização pedagógica – apresentação dos conteúdos, metodologias, atividades complementares, técnicas e propostas – é de responsabilidade do orientador de estudo.

(conclusão)

Fonte: (BRASIL, 2014c, p. 9).

As abordagens metodológicas distintas, mas articuladas, para cada etapa da formação proporcionou momentos de ação e reflexão durante as 200 horas do curso do PNEM. As atividades individuais apresentadas na Tabela 13, embora de responsabilidade do professor cursista, foram orientadas e acompanhadas pelo orientador de estudo. No entanto, a organização pedagógica (apresentação dos conteúdos, metodologias, atividades complementares, técnicas e propostas) das atividades coletivas, realizadas semanalmente de forma presencial, foi de responsabilidade de cada orientador de estudo.

As atividades articuladas, como, por exemplo, a leitura prévia dos cadernos (atividade individual) buscou qualificar os momentos coletivos dos professores, no chão da escola, dando a oportunidade de aprofundar e dialogar sobre as temáticas do PNEM. No entanto, verificamos através dos relatórios enviados à UFSM que houve professores que se reuniram em grupos para estudar e ler os cadernos de formação, outros realizaram as atividades de leituras de forma individual e que um número pequeno de professores não realizavam as leituras dos cadernos com antecedência (antes das atividades coletivas).

Na sequência, apresentamos a trajetória de implementação do programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na área de abrangência da Universidade Federal de Santa Maria, junto às seis Coordenadorias Regionais de Educação: 6ª Região de Santa Cruz, 7ª Região de Passo Fundo, 8ª Região de Santa Maria, 20ª Região de Palmeira das Missões, 24ª Região de Cachoeira do Sul e 25ª Região de Soledade.

3 A TRAJETÓRIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

3.1 AÇÕES ANTERIORES QUE CONTRIBUÍRAM PARA A TRAJETÓRIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PNEM NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

A formação continuada de professores(as), um direito dos profissionais do magistério, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigo 62º, § 1 e § 2), tem por objetivo promover a formação de professores(as) oferecendo preparo para o exercício da profissão docente. Tendo em vista esse direito, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica⁶⁴ aponta-nos a necessidade de reconhecermos as instituições educativas e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada dos(as) professores(as).

Para tanto, o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em parceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC) desenvolveram o Projeto Diálogos com o Ensino Médio. De acordo com o professor Carrano (2017a, p. 18), o projeto “teve início no ano de 2009, com a criação do Portal Ensino Médio EMdiálogo, e perdurou na forma de rede de universidades parceiras até o ano de 2014”. O Portal EMdiálogo⁶⁵, visava a fomentar a interlocução entre os sujeitos diretamente envolvidos com o Ensino Médio (jovens, professores(as), colaboradores(as), entre outros), bem como a produção de conhecimento sobre este segmento de ensino.

⁶⁴ Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.

⁶⁵ O portal foi criado para estimular o diálogo, articular parcerias e socializar conhecimentos e experiências que contribuam para a melhoria do Ensino Médio público. Além disso, o portal visava a potencializar o diálogo de forma horizontal e transparente entre estudantes, professores(as), pesquisadores(as), comunidade escolar e demais interessados(as) em contribuir para a construção de um Ensino Médio inclusivo e de qualidade. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/node/3458>. Acesso em: 19 nov. 2019.

Em 2012, o Projeto Diálogos com o Ensino Médio expandiu a sua rede de parceiros e passou a contar com mais quatro universidades públicas federais⁶⁶: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Com essa ampliação, as universidades conseguiram manter uma equipe de bolsistas do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) para a interlocução com escolas estaduais de Ensino Médio das suas respectivas regiões e animação das comunidades do portal.

Corroborando, portanto, a formação dos profissionais que atuavam no Ensino Médio público, em 2012, a Universidade Federal de Santa Maria, através dos Grupos de Pesquisa Filosofia Cultura e Ensino Médio⁶⁷ (FILJEM) e do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias⁶⁸ (GEPIJUF), passou a fazer parte do projeto Portal Ensino Médio EMdiálogo. Segundo o professor Carrano da UFMG, “a organização proposta foi pensada de forma que pudéssemos constituir orientação nacional comum para o diálogo com a criatividade das iniciativas locais de escolas e universidades nos diferentes estados de atuação da rede” (CARRANO, 2017a, p. 19). Como o projeto foi se ampliando em aportes e ações, a UFSM constituiu uma equipe de bolsistas para atender as ações previstas junto às escolas estaduais da 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria/RS.

A partir da iniciativa do Portal EMdiálogo, desdobraram-se outras iniciativas, tais como o curso de atualização de professores do Ensino Médio, oficinas com estudantes e professores em escolas, campanhas nas principais redes sociais relacionadas com o currículo e a vida nas escolas e voltadas para estudantes do Ensino Médio; e, ainda, o Festival IMAGENS EMdiálogo que recebeu filmes de estudantes (de até 5 minutos) e que contou com três edições, nos anos de 2012, 2013 e 2014. (CARRANO, 2017a, p. 19).

⁶⁶ Ao todo, participaram do projeto dez universidades federais: UFF, UFMG, UFPA, UFAM, UFSM, UnB, UFPR, UFRN, UFSCar/Campus Sorocaba e UFG/Campus Catalão.

⁶⁷ O grupo de pesquisa está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e tem como líderes, atualmente: Prof^a. Dr^o; Elisete Medianeira Tomazetti e Prof^a. Dr^a. Cláudia Cisiane Benetti. O grupo tem como objetivo problematizar as transformações da escola, atreladas às questões culturais e sociais. Os estudos e pesquisas pautam-se, em grande medida, na análise dos discursos acerca da atual situação e das possíveis perspectivas acerca da escola.

⁶⁸ O grupo de pesquisa está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM e tem como líderes, atualmente: Prof^a. Dr^a Nara Vieira Ramos e Prof^a. Dr^a. Verginia Medianeira Dallago Rossato. O grupo desenvolve estudos sobre: a situação de risco pessoal e social da infância, juventude e suas famílias; juventudes e escola de educação básica; formação diferenciada de educadores; educação e justiça social; políticas públicas voltadas para a educação e suas interfaces em outras políticas públicas.

As iniciativas sinalizadas por Carrano (2017a) resultaram em três ações centrais e articuladas: primeiro, a produção, publicação e distribuição do livro: *A condição juvenil e o Ensino Médio no Brasil*⁶⁹, por parte da UFMG e UFF; segundo, a continuação do Curso de Atualização Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador⁷⁰ (JUBEMI) para os(as) professores(as) articuladores(as) das escolas que aderiram ao ProEMI; e, terceiro, a alimentação e ampliação do Portal EMdiálogo, na qual se buscou o envolvimento participativo do maior número possível de jovens, professores(as) e escolas de Ensino Médio.

Essas ações, em nível nacional, visaram a estimular a formação de professores(as) através do diálogo entre professores(as) e estudantes para a melhoria das condições de oferta da escola pública de Ensino Médio no Brasil, por meio da utilização e da intervenção das tecnologias da informação e comunicação. Para tanto, a equipe do Projeto EMdiálogo com o Ensino Médio no Rio Grande do Sul (UFSM) desenvolveu o projeto “Portal Ensino Médio EMdiálogo: animando redes sociais” nas escolas públicas estaduais que integravam o ProEMI, naquela época. Ao todo, participaram quatorze escolas (Figura 12), distribuídas em dez municípios da área de abrangência da 8ª Coordenadoria Regional de Educação.

⁶⁹ Conforme as informações disponibilizadas no *site* oficial do JUBEMI, o livro “A condição juvenil e o Ensino Médio no Brasil” foi distribuído para as redes de escolas públicas de Ensino Médio no Brasil. Ele teve como base a reflexão sobre a realidade e as diferentes dimensões da condição juvenil dos estudantes e sua relação com o Ensino Médio no Brasil, na perspectiva de constituir um importante material de reflexão e formação em serviço dos docentes.

⁷⁰ De acordo com as informações disponibilizadas no *site* oficial do JUBEMI (<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/jubemi/index.html>), o curso ofereceu informações e elementos para que o(a) professor(a) pudesse refletir sobre o Ensino Médio e, mais especificamente, sobre os temas que remetessem aos sujeitos, jovens alunos(as) com os quais atuava. Outra intenção era oferecer ao(a) professor(a) inscrito(a) no curso, instrumental teórico e metodológico para o trabalho cotidiano como articulador(a) do Programa Ensino Médio Inovador.

professores(as) dos grupos de pesquisas (FILJEM e GEPIJUF) e bolsistas, com vistas à discussão dos documentos e parcerias com as escolas estaduais de Ensino Médio da região da 8ª CRE. Na sequência, a equipe EMDiálogo da UFSM realizou encontros, oficinas e rodas de diálogo com os(as) professores(as) das quatorze escolas estaduais que aderiram ao ProEMI, além do curso de atualização de professores(as) “Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador”.

Este curso foi desenvolvido, na modalidade à distância, pelo Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais e pelo Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense em parceria com o Ministério da Educação. A UFSM contou com a participação de 97 professores(as) da região da 8ª Coordenadoria Regional de Educação.

Esses movimentos oportunistizados aos profissionais do magistério deram suporte para que a Universidade Federal de Santa Maria fortalecesse as ações do programa de formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) do Ensino Médio através do PNEM, em parceria com o MEC, SEDUC/RS, IES e com as redes estaduais de ensino público da sua área de abrangência.

Assim, a articulação entre o Ministério da Educação, que propôs a ação, a Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, responsável pelo Ensino Médio no estado, e Universidade Federal de Santa Maria, assegurou a implementação dos objetivos específicos da formação de professores(as) e coordenadores(as) do PNEM: promover a formação continuada de professores(as) que atuam no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio; preparar os(as) formadores(as) regionais para realizar a formação presencial dos(as) orientadores(as) de estudo; aprofundar os conteúdos que compõem os textos dos cadernos do processo de formação dos(as) professores(as); organizar com os(as) formadores(as) regionais o planejamento, acompanhamento e avaliação do trabalho dos(as) orientadores(as) de estudo e do processo de formação que ocorrerá nas escolas; organizar com os(as) formadores(as) regionais o cronograma de visitas de monitoramento, os registros do desenvolvimento das atividades e da avaliação dos trabalhos dos(as) orientadores(as) de estudo; organizar três encontros regionais por semestre, cada um com uma carga horária de oito horas, para aprofundamento de conteúdos, troca de experiências e avaliação do processo durante cada etapa do curso de formação nas escolas; e preparar os(as) formadores(as) regionais para o uso do sistema de

gerenciamento (SisMédio) do PNEM.

3.2 PARCERIA ENTRE AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, coordenada, na época, pelo professor José Clóvis de Azevedo, realizou, por intermédio da professora Maria de Guadalupe Menezes de Lima, a formação dos (as) professores(as) de forma regionalizada. O Comitê Gestor Estadual, segundo Documento Orientador Preliminar do PNEM, foi o “responsável pela coordenação e avaliação das ações de formação em âmbito nacional” (BRASIL, 2013c). Este Comitê foi composto pela Gestão do Ensino Médio e da Educação Profissional e pelas seguintes Instituições de Ensino Superior (IES) (Tabela 14).

Tabela 14 - Instituições de Ensino Superior que aderiram ao PNEM no Estado do Rio Grande do Sul

IES	Cidade	CRE/Cidade polo
UFRGS e UERGS	Porto Alegre.	1 ^a – Porto Alegre. 2 ^a – São Leopoldo. 3 ^a – Estrela. 23 ^a – Vacaria. 27 ^a – Canoas. 28 ^a – Gravataí.
UNIPAMPA	Bagé.	10 ^a – Uruguaiiana. 13 ^a – Bagé. 19 ^a – Santana do Livramento. 35 ^a – São Borja.
FURG	Rio Grande.	4 ^a – Caxias do Sul. 11 ^a – Osório. 18 ^a - Rio Grande.
UFFS	Erechim/ Cerro Largo.	9 ^a – Cruz Alta. 14 ^a – Santo Ângelo. 15 ^a – Erechim. 17 ^a – Santa Rosa. 21 ^a – Três Passos. 32 ^a – São Luiz Gonzaga. 36 ^a – Ijuí. 39 ^a – Carazinho.
UFSM	Santa Maria.	6 ^a – Santa Cruz do Sul. 7 ^a – Passo Fundo. 8 ^a – Santa Maria. 20 ^a – Palmeira das Missões. 24 ^a – Cachoeira do Sul. 25 ^a – Soledade.
UFPel	Pelotas.	5 ^a – Pelotas. 12 ^a – Guaíba. 16 ^a – Bento Gonçalves.

Fonte: Elaborada pela autora.

As IES⁷³, juntamente com a Secretaria Estadual de Educação do RS assumiram o compromisso de realizar a formação continuada dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuavam nas escolas públicas de Ensino Médio. As ações foram apoiadas nas DCNEM (2012), com referencial para a construção do redesenho curricular alicerçadas no princípio da gestão democrática prevista no PNE.

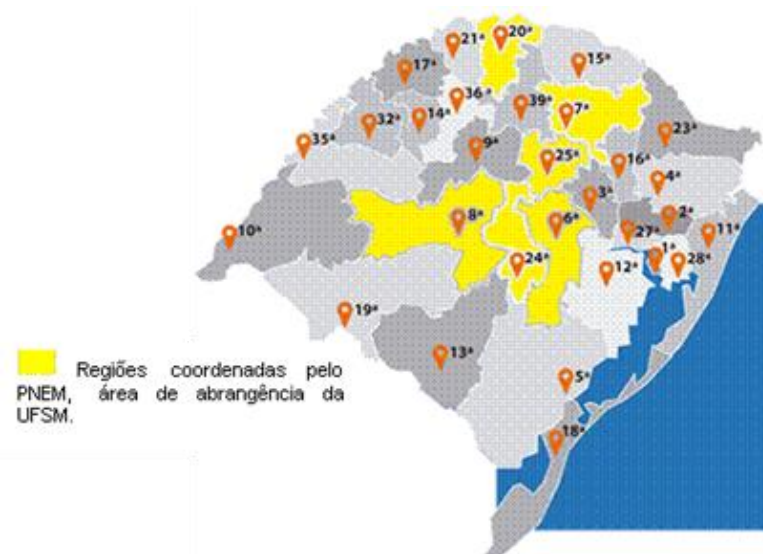
Desse modo, o programa de formação continuada buscou realizar ações para qualificar o processo formativo nas escolas vinculadas às trinta CREs envolvidas em todo o estado. A organização da formação continuada, segundo o artigo 3º da Resolução nº 51/2013, ocorreu da seguinte forma:

I – as instituições de ensino superior (IES) formadoras, definidas pelo MEC em articulação com as secretarias estaduais e distrital de Educação, são responsáveis pelo processo de formação. II – às IES, compete a formação de formadores regionais. III – os formadores regionais são responsáveis pela formação de orientadores de estudo; e IV – os orientadores de estudo são responsáveis pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio. (BRASIL, 2013d, p. 2).

Na área de abrangência que compete à Universidade Federal de Santa Maria, a formação ocorreu em seis regiões de atuação (Santa Cruz do Sul, Passo Fundo, Santa Maria, Palmeira das Missões, Cachoeira do Sul e Soledade). As ações do PNEM foram realizadas na forma de um Programa de Extensão, intitulado: UFSM E PACTO NACIONAL PARA FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DO ENSINO MÉDIO. O programa foi registrado no Gabinete de Projetos (GAP) do Centro de Educação da UFSM, sob-registro nº 036423. A Figura 13 ilustra a expansão territorial que este programa atingiu.

⁷³ Segundo artigo 7º da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, coube a cada IES: “I - realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação; II - selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos formadores regionais; III - assegurar espaço físico e material de apoio adequado para os encontros presenciais da formação; IV - certificar os formadores regionais, os orientadores de estudo, os professores e os coordenadores pedagógicos de ensino médio que tenham concluído o curso de formação; e V - apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução da formação, no modelo e dentro dos prazos estipulados pelo MEC”.

Figura 13 - Expansão territorial do PNEM que compete à UFSM



Fonte: Imagem disponível em:

<http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/html/cre.jsp?ACAO=acao1&CRE=0>. Acesso em: 5 jun. 2021.
(adaptada pela autora).

Nesse território, a UFSM realizou a formação para 4.665 cursistas, atingindo 20% dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas públicas estaduais vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Dos cursistas mencionados, 141 são coordenadores(as) pedagógicos(as), 4.433 são professores(as) bolsistas e 91 são professores(as) não-bolsistas da rede estadual. De forma indireta, a UFSM atingiu um público de, aproximadamente, 50.000 estudantes de Ensino Médio.

A UFSM, ao desenvolver a formação continuada, percebeu o início de um processo de desestabilização, quando os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) foram desafiados(as) a pararem as suas rotinas para se reconhecerem enquanto sujeitos desse processo, dialogando com os seus pares sobre e/com as diferentes juventudes que frequentavam as suas escolas, o currículo que possuíam, o que queriam, e para onde desejariam caminhar. Essa desestabilização proporcionada “pela simulação, pelo exercício que o sujeito faz de experimentar-se como outro numa relação de exterioridade consigo mesmo” (MARTINS, 1998, p. 4), trouxe elementos ricos de análises e partilha entre os seus pares.

Esse processo iniciou com um desafio à universidade - realizar a formação de professores(as) no *lócus* das escolas e à escola, pois precisou reorganizar dentro

dos seus tempos escolares, da sua vida cotidiana, um espaço destinado à reflexão e a discussão coletiva dos temas abordados pelos cadernos de formação. Nesse momento, percebeu-se o início de um “desacomodar-se” tanto com o modelo de formação historicamente ofertado pelas IES, quanto com os processos de gestão das escolas.

Uma particularidade do Rio Grande do Sul foi o momento político em que estado se encontrava. Os(as) professores(as) do magistério público estadual, desde 2015⁷⁴, passaram a receber os seus salários parcelados, o que fomentou um cenário de incertezas e angústias na esfera profissional, mas, sobretudo, na esfera pessoal.

O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente. Para isso, precisa de condições favoráveis, higiênicas, espaciais, estéticas, sem as quais se move menos eficazmente no espaço pedagógico. Às vezes, as condições são de tal maneira perversas que nem se move. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica. (FREIRE, 1996, p. 34).

Esse desrespeito, apontado por Freire (1996), ultrapassou os limites da escola e desestabilizou a esfera pessoal dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as). Exigiu muito discernimento e resiliência dos cursistas e esta insatisfação, por inúmeras vezes, surgiu nos encontros do programa de formação do PNEM.

Segundo os dados do Caderno de Resumos do PNEM (2016), em nível nacional, o número de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) que ingressaram neste programa de formação foi de 178.717, o que representou 68,2% do total de inscritos no início do PNEM (261.964). Mesmo diante da realidade em que o magistério público estadual se encontrava, 19.405 cursistas concluíram o programa no Estado do Rio Grande do Sul, conforme apontam os dados apresentados no Caderno de Resumos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (2016). Isso representou 83,2% do total de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) que ingressaram no início do programa do PNEM (23.326).

Além disso, as ações do PNEM tiveram um investimento de aproximadamente

⁷⁴ Os salários dos(as) professores(as) passaram a ser parcelados no primeiro ano de gestão do governo de José Ivo Sartori (2015-2019), sob fortes críticas dos sindicatos que representam as principais categorias do serviço público, em especial, o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS).

R\$ 3.000.000.000,00 (três bilhões de reais) no país, uma articulação inédita com as Secretarias de Educação e mais 5,3 mil municípios. O PNEM abarcou em torno de 8 milhões de jovens estudantes nos três anos do Ensino Médio, distribuídos em 400 mil turmas de 108 mil escolas da rede pública do país (SIMEC, 2015).

A seguir, apresentamos a gestão do processo formativo realizado pela coordenação geral do PNEM na área de abrangência da UFSM. As ações administrativas e pedagógicas realizadas com as 232 instituições estaduais de Ensino Médio seguiram as orientações previstas nos documentos legais do PNEM.

3.3 GESTÃO DO PROCESSO FORMATIVO NA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

O Programa de Formação do PNEM, desenvolvido na forma de um curso de extensão, teve como público-alvo os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuavam nas 232 escolas estaduais de Ensino Médio (ANEXO C) das seis CREs da área de abrangência da UFSM: Santa Cruz do Sul (6ª CRE), Passo Fundo (7ª CRE), Santa Maria (8ª CRE), Palmeira das Missões (20ª CRE), Cachoeira do Sul (24ª CRE) e Soledade (25ª CRE).

Realizado no período de abril de 2014 a abril de 2015, o PNEM contou com a seguinte equipe de profissionais: Coordenadora Geral da IES (1), Coordenadora Adjunta da IES (1), Supervisoras da IES (2), Formadoras da IES (10) e Formadoras Regionais (8).

A gestão do processo formativo foi conduzida pela coordenadora geral da IES, a professora Nara Viera Ramos⁷⁵, que foi selecionada⁷⁶, segundo a Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, artigo 12º, pelo dirigente máximo da IES atendendo aos seguintes requisitos cumulativos: 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. A professora Elisete

⁷⁵ Acesso para o Currículo Lattes da professora Nara Viera Ramos: <http://lattes.cnpq.br/3258515109652211>. Acesso em: 11 jul. 2021.

⁷⁶ A coordenadora geral Nara Vieira Ramos juntamente com a coordenadora adjunta Elisete Medianeira Tomazetti foram designadas às respectivas funções através da Portaria nº 69.311, de 4 de fevereiro de 2014 da UFSM.

Medianeira Tomazetti⁷⁷ integrou a equipe de gestão como coordenadora adjunta seguindo os critérios estabelecidos no artigo 13º, dessa mesma portaria.

As supervisoras da IES, Claudia Cisiane Benetti⁷⁸ e Roseane Martins Coelho⁷⁹, foram as professoras “responsáveis pela articulação entre as IES e as secretarias estaduais e distrital de educação”, segundo artigo 14º da Portaria nº 1.140 de 2013. Ambas foram selecionadas respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas:

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, ser supervisor selecionado pelo Coordenador-Geral da IES. IV - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado. V - ter disponibilidade de 20 horas semanais para dedicar-se à função, podendo ser cedido pela secretaria estadual ou distrital. (BRASIL, 2013b, p. 6).

As supervisoras da IES, Claudia Benetti e Roseane Coelho, foram selecionadas pela coordenadora geral da IES juntamente com a coordenadora adjunta da IES. Diante disso, não houve a necessidade de cumprir a exigência do inciso II do artigo 14º desta Portaria: “ser professor/coordenador pedagógico efetivo da rede de ensino, ser supervisor selecionado pela secretaria estadual ou distrital”. As professoras integravam o quadro de docentes efetivos da UFSM cumprindo assim, a exigência do inciso III.

A equipe de formadoras da IES bolsistas⁸⁰ foi composta por 10 profissionais: Cleia Margarete Macedo da Costa Tonin, Francesca Werner Ferreira, Isabel Leticia Pedroso de Medeiros, Jacira Helena Bridi, Joze Medianeira dos Santos de Andrade, Márcia Bianchi da Silva Bocca, Maria Rosangela Silveira Ramos, Marilene Gabriel Dalla Corte, Rosane Carneiro Sarturi e Solange Catarina Manzoni Rufino. A equipe

⁷⁷ Acesso para o Currículo Lattes da professora Elisete Medianeira Tomazetti: Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3942924352722374>. Acesso em: 11 jul. 2021.

⁷⁸ Acesso para o Currículo Lattes da professora Claudia Cisiane Benetti: Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3510051795714668>. Acesso em: 11 jul. 2021.

⁷⁹ Acesso para o Currículo Lattes da professora Roseane Martins Coelho: Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9825202046650599>. Acesso em: 11 jul. 2021.

⁸⁰ A título de bolsa, o FNDE pagou aos participantes, mensalmente e durante o período da formação, os seguintes valores: R\$ 200,00 (duzentos reais), para o(a) professor(a) do EM ou coordenador(a) pedagógico(a) do EM; R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), para o(a) orientador(a) de estudo; R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para o(a) professor(a) formador(a) regional do PNEM; R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para o(a) formador(a) da IES; R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) para o(a) supervisor(a); R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) para o(a) coordenador(a) adjunto(a) da IES; e R\$ 2.000,00 (dois mil reais) para o(a) coordenador(a) geral da IES.

de gestão também contou com o auxílio das formadoras IES não bolsistas: Eliane Juraski Camillo, Sueli Salva, Maria Eliza Rosa Gama, Glades Tereza Félix e Suze Scalcon.

As formadoras da UFSM planejaram e avaliavam as atividades da formação dos temas para o qual foram designadas (cadernos de formação) e ministraram a formação às formadoras regionais conforme estabelecido na Resolução nº 51 de 11 de dezembro de 2013. As oito formadoras regionais foram selecionadas pelas secretarias regionais de educação levando em consideração as características cumulativas:

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. IV - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação e encontros com os formadores das IES e ao trabalho de formação na região, correspondente à 20 horas semanais, com orientadores de estudo. (BRASIL, 2013d, p. 7).

Os pré-requisitos destacados aproximaram os(as) formadores(as) regionais com o público-alvo da formação. A experiência dos(as) formadores(as) em relação aos desafios que o Ensino Médio vem enfrentando e à carga horária disponível para atender às demandas da formação foi determinante para o desenvolvimento das ações do PNEM. As regiões da 7ª CRE e 8ª CRE foram contempladas com duas formadoras, devido ao número de turmas (Tabela 15).

Tabela 15 - Distribuição das formadoras regionais por CRE

CRE	Região	Formadoras Regionais	Número de municípios	Número de Turmas
6ª	Santa Cruz do Sul	Maristela Dal Lago	18	49
7ª	Passo Fundo	Claudia Maria Pogleia Elisena Cristiani Battistella Maidana	32	30
8ª	Santa Maria	Maria Marcia Kemmerich Hoffmann Vera Lucia Tunes Espindola	23	31
20ª	Palmeira das Missões	Clareci Naria de Moraes	28	38
24ª	Cachoeira do Sul	Lenise Coletto Furlan	11	21
25ª	Soledade	Vera Lucia Moraes de Vasconcelos	18	31

Fonte: SIMEC (2015).

As formadoras regionais foram as responsáveis por multiplicar a formação recebida na UFSM e supervisionar as 263 turmas através dos(as) seus(as)

respectivos(as) orientadores(as) de estudo, oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das ações nos 120 municípios atendidos pelo PNEM. Cada uma das coordenadorias regionais de educação (Tabela 15) possuía, de acordo com o número de escolas de cada região, turmas pré-estabelecidas com aproximadamente 30 professores(as) cursistas. Para tanto, a região da 7ª CRE e 8ª CRE contou com a atuação de duas formadoras regionais devido ao número de turmas nestas regiões (60 e 64 turmas).

A equipe de gestão do PNEM da UFSM buscou estabelecer com a equipe de profissionais envolvida na implementação das ações do programa, o diálogo entre os(as) professores(as) da Educação Superior e os(as) professores(as) da Educação Básica. Esse diálogo ocorreu através de atividades teóricas e práticas orientadas pelos 11 cadernos de formação, tendo como resultado a produção de conhecimento e movimentos, na prática escolar das 263 turmas de professores(as) das escolas públicas de Ensino Médio.

A gestão foi desenvolvida de forma compartilhada, tendo como princípio norteador o Documento Orientador do PNEM, mas, sobretudo, “a dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1987, p. 50). A equipe de coordenação da UFSM considerou o diálogo como uma das formas de expressão do ser humano que promoveu a discussão e a reflexão com os demais. Corroborando a proposta de dialogicidade de Freire (1987), a Pedagogia da Práxis de Moacir Gadotti (2001) vem ao encontro dessa proposta.

A pedagogia da práxis é a teoria de uma prática pedagógica que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, os afronta, desocultando-os. Mas, a pedagogia da práxis não é uma pedagogia inventada a partir do nada. Ela já tem uma história. Ela se inspira na dialética. [...] Conflito é uma categoria que continuo utilizando como essencial a toda a pedagogia: o papel do pedagogo é educar e educar supõe transformar e não há transformação pacífica. Ela é sempre conflituosa. É sempre ruptura com alguma coisa, com preconceitos, com hábitos, com comportamentos, etc. [...] Ela continua sendo minha pedagogia, a pedagogia que procuro praticar, mesmo reconhecendo as dificuldades. Nem sempre estamos dispostos a enfrentar o conflito. Nem sempre estamos dispostos a assumir o ônus de nos envolver, de assumir o risco do engajamento. Mas só assumindo esse risco é que podemos nos tornar educadores. O educador é aquele que não fica indiferente, neutro, diante da realidade. Procura intervir e aprender com a realidade em processo. O conflito, por isso, está na base de toda a pedagogia. O referencial maior dessa pedagogia é a práxis, a ação transformadora. [...] Práxis, em grego, significa literalmente ação. [...] A pedagogia da práxis pretende ser uma pedagogia para a educação transformadora. (GADOTTI, 2001, p. 28-30).

Nessa perspectiva de Freire (1987) e de Gadotti (2001), a equipe de gestão do processo formativo do PNEM da UFSM assumiu o compromisso de implementar os objetivos propostos pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 e pela Resolução nº 51 de 11 de dezembro de 2013, com base no diálogo entre os envolvidos na execução das ações do PNEM. A ação transformadora gerou conflitos e desacomodou, mas é nesses movimentos que temos a oportunidade de desenvolver uma gestão democrática, revisitando os processos pedagógicos e, especialmente, aprendendo com a realidade em processo dos 4.665 professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) envolvidos na formação.

Através dos movimentos internos realizados pela gestão da UFSM, a equipe também contou com o apoio logístico de orientandos(as) do Curso de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFSM. Além desses estudantes, o PNEM contou com o apoio dos bolsistas do Projeto EMdiálogo, do Grupo de Pesquisa de Filosofia Culturas Juvenis e Ensino Médio (FILJEM) e do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias, Juventudes e suas Famílias (GEPÍJUF) e também com o apoio técnico do Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFSM.

A equipe da UFSM realizou a gestão acadêmica e pedagógica da formação do PNEM, assegurando espaço físico e material de apoio adequado para os encontros presenciais da formação com as formadoras regionais e orientadores(as) de estudo. Muito embora os(as) orientadores(as) não estivessem contemplados(as) nas formações presenciais junto às formadoras IES na UFSM, a coordenação geral e adjunta do PNEM, junto ao Comitê Gestor do PNEM entendeu que a participação dos(as) orientadores(as) de estudo, nesse momento de formação, seria essencial para que o processo acontecesse com maior qualidade no *lócus* das escolas participantes.

Para tanto, ficou a cargo do MEC o apoio técnico e financeiro através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que foi realizado por meio de suporte à formação continuada dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) do Ensino Médio. Esse apoio, conforme artigo 2º, § 1º da Portaria nº 1.140 de 2013, contemplou a concessão de bolsas de estudos e pesquisa para profissionais da educação, na forma estabelecida no artigo 3º, § 7º, da Lei nº 5.537 de 21 de novembro de 1968.

A equipe da UFSM realizou a gestão do pagamento das bolsas através do ambiente virtual disponibilizado pelo MEC: Sistema Integrado de Planejamento,

Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (SIMEC). Mensalmente e, durante a realização do programa, as equipes eram avaliadas, através da aba “Acompanhamento de avaliações e bolsas” que permitia ao usuário acompanhar o andamento das avaliações recebidas e o fluxo do pagamento de cada bolsa. De acordo com os dados coletados na aba “Relatório Final” do SIMEC, ao todo, foram concedidas 39.704 (trinta e nove mil e setecentos e quatro) bolsas, um investimento de R\$ 9.573.550,00 (nove milhões, quinhentos e setenta e três mil e quinhentos e cinquenta reais) em formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) nos 120 municípios atendidos pela área de abrangência da UFSM.

A UFSM certificou as formadoras regionais, os(as) orientadores(as) de estudo, os(as) professores(as) e os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) do Ensino Médio que concluíram a Formação, com frequência mínima de 75%, nas etapas I e II do PNEM. Os certificados foram emitidos pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria através do portal de certificados *web*⁸¹.

A seguir, apresentamos os sujeitos (cursistas) que aderiram à formação continuada do PNEM, na área de abrangência da UFSM, bem como no local onde ocorreram as ações pedagógicas do curso de formação (*lócus* da formação).

3.4 OS CURSISTAS E O LÓCUS DA FORMAÇÃO DO PNEM

Com o propósito de garantir a qualidade do Ensino Médio e mudar o cenário observado, ao longo dos últimos anos, a formação do PNEM desconstruiu o modelo de formação já existente indo para o “chão” das próprias escolas estaduais. As atividades presenciais ocorreram nos momentos destinados às horas-atividades de cada professor(a) ($\frac{1}{3}$ da carga horária), nos turnos manhã, tarde ou noite, durante a semana e, aos sábados, pela manhã e tarde⁸².

A formação ocorreu no *lócus* das escolas públicas, urbanas e rurais da área de abrangência da UFSM. Ao todo, foram desenvolvidas 263 turmas nas 232 escolas que aderiam ao PNEM. Para cada turma, de até trinta cursistas, a escola contava com um(a) orientador(a) de estudo para ministrar a formação (Tabela 16).

⁸¹ Disponível em: <https://portal.ufsm.br/certificados>. Acesso em: 12 nov. 2021

⁸² Cada escola tinha autonomia para planejar os encontros presenciais de acordo com seus tempos e espaços, respeitando a duração mínima de 3 horas cada encontro.

Tabela 16 - Número de turmas por escola

Número de Escolas	Número de turmas por escola
204	1
25	2
3	3

Fonte: SIMEC (2015).

A Tabela 16 evidencia que a maioria das escolas (204) participantes do PNEM foram escolas de pequeno porte, pois tiveram a participação de até trinta professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as). Vinte e cinco escolas de médio porte contaram com a gestão de dois(duas) orientadores(as). Estas, por sua vez, estavam localizadas nos seguintes municípios: Arvorezinha (1), Barros Cassal (1), Cachoeira do Sul (1), Fontoura Xavier (1), Iraí (1), Marau (2), Palmeira das Missões (1), Passo Fundo (4), Planalto (1), Rio Pardo (1), Santa Cruz do Sul (2), Santa Maria (3), São Francisco de Assis (1), Sobradinho (1), Tapejara (1), Tapera (1), Venâncio Aires (1) e Vera Cruz (1).

Já as escolas de grande porte (três) - Escola Estadual de Ensino Médio Cilon Rosa, Colégio Estadual Manoel Ribas e Escola Estadual de Ensino Médio Professora Maria Rocha, ambas com sede em Santa Maria, contaram com a presença de três orientadores(as) de estudo, pois possuíam, respectivamente, 72, 90 e 73 cursistas. A 8ª Região de Santa Maria foi a única coordenadoria que contou com três escolas de grande porte e três de médio porte. A 6ª Região de Santa Cruz e a 7ª Região de Passo Fundo tiveram respectivamente, 4 e 2, escolas de médio porte.

Os encontros, no *lócus* das 232 escolas, oportunizaram a busca coletiva pela reinvenção da realidade através das atividades de ação e reflexão propostas nos cadernos de formação. A infratestrutura e a carência de insumos das escolas foi um limitador para o pleno desenvolvimento das ações, mas não um determinante. Freire (1996) acredita que

a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. (FREIRE, 1996, p. 34).

Mesmo diante do cenário complexo em que o magistério estadual do Rio Grande do Sul enfrentava (transição de governo/2015), os cursistas do PNEM consideraram a formação como um momento importante de luta e resistência, uma vez que sempre existirá, nas palavras de Santomé (2012, p. 5), “espaços de autonomia e de resistência, do contrário o mundo social não teria melhorado, estaríamos em uma perfeita reprodução do existente”. Contudo, os cursistas não desistiram de repensar a sua prática pedagógica e tiveram respeito, segundo Freire (1996, p. 34), “à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez”.

Visando, portanto, a valorizar a formação desses profissionais, 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 o PNEM foi um programa destinado, exclusivamente, a eles(as): professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) do Ensino Médio da rede pública estadual. As ações foram realizadas em duas etapas distintas, por meio de grupos, coordenados(as) pelos(as) orientadores(as) de estudo das próprias escolas.

Para desempenhar as funções de orientador(a) de estudo, os(as) mesmos(as) foram selecionados(as) atendendo aos seguintes requisitos cumulativos:

I - ser professor do Ensino Médio, coordenador pedagógico do Ensino Médio ou equivalente na rede pública de ensino a que esteja vinculado; II - ser formado em Pedagogia ou em Licenciatura; III - atuar há, no mínimo, dois anos no Ensino Médio, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores de Ensino Médio; IV - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação e encontros com o formador regional e ao trabalho de formação na escola, correspondente a 20 horas semanais; e V - constar do Censo Escolar de 2013 da respectiva rede a que esteja vinculado. (BRASIL, 2013b, p.7-8).

Todos os requisitos acima foram importantes, pois garantiram, além da carga horária semanal destinada às ações do PNEM, o contato direto do(a) orientador(a) com a realidade do Ensino Médio (estar na sala de aula ou gerenciar os processos do EM na escola). Todo o processo de formação foi mediado, portanto, pelo(a) orientador(a) de estudo, que planejou e discutiu com o(a) seu(sua) respectivo(a) formador(a) regional as ações da formação no *lócus* das suas escolas, seguindo as orientações da UFSM.

De acordo com os relatórios extraídos do SIMEC⁸³, 82,31% dos cursistas (professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as)) eram do sexo feminino e 17,69% do sexo masculino e possuíam a seguinte formação acadêmica (Tabela 17):

Tabela 17 - Formação dos cursistas do PNEM

Formação	Total	%
Especialização	2467	52,91
Superior Completo Licenciatura	1489	31,93
Superior Completo (outro)	301	6,46
Mestrado	245	5,25
Superior Completo Pedagogia	79	1,69
Superior Incompleto	58	1,24
Doutorado	21	0,45
Médio Completo	3	0,06

Fonte: SIMEC (2015).

Através dos dados apresentados na Tabela 17, percebe-se que 52,91% dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) possuíam pós-graduação através dos cursos de especialização. Ainda que em número menor, 266 cursistas deram continuidade nos cursos de mestrado e/ou doutorado (5,7%).

A faixa etária dos cursistas revelou que 64,03% dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuavam no Ensino Médio eram pessoas, acima de 40 anos, que vivenciaram os dilemas que esta última etapa da Educação Básica vem enfrentando (Tabela 18). Os cursistas jovens (até 30 anos) representaram apenas 1,22% do total de cursistas (57).

Tabela 18 - Faixa etária dos cursistas do PNEM

Faixa etária	Total	%
50-60	1584	33,97
40-50	1401	30,05
30-40	918	19,69
60+	703	15,08
20-30	33	0,71
19-	24	0,51

Fonte: SIMEC (2015).

O diálogo entre essas faixas etárias (Tabela 18) se tornou interessante devido às vivências e experiências de vida desses grupos: os que já estavam na fase final

⁸³ Cursistas que acessaram o sistema e preencheram o termo de compromisso.

da sua carreira com os iniciantes no magistério público estadual. As reflexões se encontram em um mesmo tempo e espaço, mas com posicionamentos diversos, e trouxeram qualidade aos diálogos e às ações no *lócus* das escolas públicas de Ensino Médio. Inicialmente, causaram desconfortos, estranhamentos, angústias, sendo recebidos com muita resistência. O senso comum e os discursos enraizados em uma cultura socialmente construída eram notáveis.

Ao reconhecer a escola como um espaço de formação, de diálogo, de aprofundamento e de possibilidades, evidenciou-se uma mudança de olhar, um maior engajamento e comprometimento com os objetivos do PNEM. Muitos(as) perceberam, através do aprofundamento teórico dos cadernos e relatos de experiências, a inexistência de uma escola sintonizada com os anseios e expectativas dos seus estudantes. Para Kuenzer (2011),

a tarefa a ser realizada pela organização coletiva dos profissionais da educação é traduzir o processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de outras relações sociais, verdadeiramente democráticas. (KUENZER, 2011, p. 684).

Os estudos do PNEM iniciaram o movimento de articulação coletiva dos profissionais da Educação do EM, em curso, conforme Kuenzer (2011). A construção coletiva gerou um sentimento de pertencimento com o seu campo de trabalho, a escola. Quanto maior o envolvimento dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) nas decisões da escola, mais ele(a) se sente parte. O tempo em que os cursistas permanecem nela também representa uma parcela bastante significativa do dia e, por consequência, das suas vidas.

Ao se perceberem enquanto sujeitos da formação, os cursistas revisitaram vários conceitos e nuances interpretativas. Houve a necessidade de dialogar sobre o sentido sociocultural dos conhecimentos na formação. Gatti (2008) destaca que, ao trabalharmos com sujeitos (professores(as), coordenadores(as) e estudantes), estamos trabalhando com trajetórias de vidas diferentes e com contextos diferentes.

Desse modo, entende-se a formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da sua vida profissional. Nesse sentido, houve a necessidade dos(as)

professores(as) inverterem a lógica do pensamento, reconhecendo-se como sujeitos da formação e parte desse importante processo de reestruturação curricular, aproximando-se das juventudes presentes no Ensino Médio.

A metodologia proposta pelo PNEM, portanto, colaborou para que os(as) professores(as) fossem sujeitos do processo formativo através de etapas e ações distintas. Nesse sentido, apresentamos a seguir os movimentos desenvolvidos nas etapas I e II do programa de formação continuada, na área de abrangência da UFSM.

3.5 ETAPAS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS)

O Curso de Formação teve a duração de 200 horas distribuídas em duas etapas distintas: etapa I (100 horas) e etapa II (100 horas), no período de abril de 2014 a abril de 2015. As atividades realizadas em cada etapa foram planejadas de acordo com os Documentos Orientadores do PNEM garantindo 50 horas de atividades individuais - destinadas aos conhecimentos teóricos e leitura dos cadernos de formação e 50 horas de atividades coletivas - destinadas à reflexão e à análise do cenário escolar. Como suporte, os cursistas contaram com o apoio técnico do SIMEC, plataforma utilizada pelo MEC para registro e controle das ações e dos cadernos de formação, como apoio didático às discussões.

Para a execução dessa proposta, a equipe de coordenação do PNEM da UFSM realizou, semanalmente, reuniões pedagógicas a fim de planejar as ações, preparar os materiais necessários para cada formação, conhecer o material específico de cada etapa, bem como discutir e refletir sobre a metodologia a ser adotada em cada encontro. Além disso, a equipe realizou um estudo aprofundado das temáticas que foram desenvolvidas em cada caderno nos encontros dos grupos de pesquisas FILJEM e GEPIJUF.

A equipe de coordenação da IES planejou as atividades de formação com os formadores regionais da seguinte forma (Figura 14):

Figura 14 - Atividades desenvolvidas nas etapas de formação

1ª Etapa do Curso de Formação	2ª Etapa do Curso de Formação
ATIVIDADES / SUBATIVIDADES	ATIVIDADES / SUBATIVIDADES
1. Preparação	3. Preparação
1.1. I Seminário Estadual - Mobilização	3.1. II Seminário Estadual - Acompanhamento/Avaliação da 1ª Etapa e preparação da 2ª Etapa da Formação
2. Desenvolvimento	4. Desenvolvimento
2.1. Formação inicial (24h)	4.1. Formação inicial dos Formadores Regionais (24h)
2.2. 1º Encontro com Formadores Regionais (8h) - Aprofundamento	4.2. 1º Encontro com Formadores Regionais (8h) - Aprofundamento
2.3. 2º Encontro com Formadores Regionais (8h) - Acompanhamento	4.3. 2º Encontro com Formadores Regionais (8h) - Acompanhamento
2.4. 3º Encontro com Formadores Regionais (8h) - Avaliação	4.4. 3º Encontro com Formadores Regionais (8h) - Avaliação
2.5. Apresentação do relatório parcial sobre a execução da Formação	4.5. III Seminário Estadual - Avaliação da Formação no âmbito do Estado
	4.6. Apresentação do relatório final sobre a execução da Formação

Fonte: SIMEC (2015).

As etapas (Figura 14) contaram com a mesma sistemática: formação inicial e três encontros (aprofundamento, acompanhamento e avaliação). Contudo, tiveram objetivos específicos, dentre eles: apresentação dos objetivos, compreensão dos aportes teóricos e práticos dos cadernos de formação, aprofundamento de conceitos, revisitação das práticas pedagógicas dos cursistas, visualização de estratégias de reestruturação curricular a partir das DNCEM (2012). Além disso, a avaliação em curso possibilitou um movimento de diálogo com os cursistas, formadoras, supervisoras e coordenadoras do PNEM.

A UFSM buscou metodologias específicas para cada encontro da formação como, por exemplo, dinâmicas de grupo, mapas conceituais e relatos de experiências, pois compreendeu que a participação ativa dos cursistas seria uma oportunidade para a construção de projetos coletivos na escola. A compreensão deste propósito pela UFSM envolveu uma gestão aberta ao diálogo, sinalizando aos cursistas a importância da participação, tanto na concepção, como na implementação do Projeto Político Pedagógico da escola.

Nesse sentido, quando buscamos construir na escola um processo de participação baseado em relações de cooperação, no trabalho coletivo e no compartilhamento do poder, precisamos exercitar a pedagogia do diálogo, do respeito às diferenças, garantindo a liberdade de expressão, a vivência de processos de convivência democrática, a serem efetivados no cotidiano, em busca da construção de projetos coletivos. (MEC/SEB, 2004, p. 26).

Vale destacar que a vivência de processos de convivência democrática colabora com melhores resultados à escola como, por exemplo, a própria construção do projeto de redesenho curricular. De acordo com Freire (1996) “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo” também reforça o respeito às diferenças. “É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas” (FREIRE, 1996, p. 69).

Desse modo, os encontros realizados com os cursistas no *lócus* das escolas inaugurou um novo olhar sobre as ações do cotidiano induzindo uma relação dialógica entre os sujeitos presentes no Ensino Médio. Trouxe inquietações e curiosidades, mas como retrata Freire (1996) a “inconclusão” deve ser um permanente movimento de formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as). Conseqüentemente esses diálogos/movimentos colaboram com o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE).

3.5.1 Etapa I da formação - Reflexão sobre a prática docente e os saberes escolares.

A etapa I ocorreu no período de abril a agosto de 2014 e abordou a formação comum a todos, tendo como eixo estruturante seis módulos (cadernos): 1) Ensino Médio e Formação Humana Integral; 2) O Jovem como Sujeito do Ensino Médio; 3) O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da Formação Humana Integral; 4) Áreas de conhecimento e integração curricular; 5) Organização e Gestão democrática da escola e; 6) Avaliação no Ensino Médio.

O aprofundamento dos seis eixos estruturantes visou à reflexão sobre a prática docente e sobre os saberes escolares dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as). As intencionalidades pedagógicas de cada eixo foram apresentadas no texto introdutório de cada caderno de formação.

O caderno I visou a “contribuir para a reflexão a respeito da realidade atual dessa importante etapa educacional, partindo de uma rápida retomada de suas origens e conformação histórica no país” (BRASIL, 2013a, p. 5). O caderno II teceu o diálogo da juventude não como um “problema a resolver”, mas “como um desafio pela busca da compreensão a respeito do que significa ser jovem e estudante em

nossos dias” (BRASIL, 2013e, p. 6).

O caderno III acompanhou os cursistas em uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, sobre as relações que elas possuem com o campo teórico do currículo. Sobretudo, indagou, “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” (BRASIL, 2013f, p. 5).

O caderno IV abordou o direito reconhecido pelas DCNEM (2012) que o(a) jovem de Ensino Médio “tem de se inserir no mundo formal dos conhecimentos - culturalmente produzidos e sistematizados pelas ciências, e difundidos, aplicados e socialmente valorados - para que possa participar de maneira inclusiva na dinâmica da sociedade” (BRASIL, 2013g, p. 6). Já o caderno V - Organização e Gestão democrática da escola trouxe questões práticas e temas relacionados à gestão do trabalho em busca de possíveis soluções, envolvendo nos debates, direção, corpo técnico e funcionários das escolas.

O caderno VI - Avaliação no Ensino Médio (BRASIL, 2013i), trouxe contribuições sobre a avaliação da aprendizagem, as avaliações externas e a avaliação institucional integrada ao Projeto Político Pedagógico da Escola e articulada com a proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) e Diretrizes Curriculares (2012). Os fundamentos deste caderno foram alicerçados na literatura da área e nos documentos legais e normativos com caráter de reforçar o compromisso da “avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo” (BRASIL, 2012, p. 7).

Nesse sentido, Jurjo Torres Santomé (2012) reforça, que

A organização integrada do currículo, mais do que uma estratégia didática, traduz uma filosofia sociopolítica, que tem implícita uma concepção de socialização das novas gerações, um ideal de sociedade, do sentido e do valor do conhecimento e de como se podem facilitar os processos de ensino e aprendizagem. (SANTOMÉ, 2012 p. 5).

A superação da fragmentação e a hierarquização do currículo repercute a forma como enxergamos os processos avaliativos. Para este autor, a disciplina sempre acaba disciplinando o nosso modo de olhar, o que dificulta o modo de pensar outras formas de avaliar os estudantes do Ensino Médio. Para Santomé (2012, p. 6) “a realidade nunca é compreensível de modo disciplinar, senão interdisciplinar”.

A preocupação de Santomé (2012) também se fez presente nos estudos desse último caderno (caderno VI), visto que a relevância desse tema fez com que a equipe de gestão da UFSM retomasse essa discussão, pois segundo a avaliação das formadoras regionais, ficou aquém do esperado pelos cursistas. De fato, a organização integrada do currículo e a avaliação da aprendizagem são temáticas que não se esgotam e que carecem ainda de um movimento mais intenso de estudos e discussões no *lócus* das escolas.

Visando, portanto, à reflexão sobre a prática docente e sobre os saberes escolares, proposta na etapa I, o aprofundamento dos conteúdos que compõem os textos dos seis cadernos de formação, ocorreu nos dias 2, 3 e 4 de abril de 2014. Essa formação (Figura 15) foi realizada nas dependências da Universidade Federal de Santa Maria, cidade sede da área de abrangência do PNEM. O planejamento foi realizado e executado de acordo com as orientações dos Documentos Orientadores do Curso.

Figura 15 - Formação inicial das formadoras regionais e dos(as) orientadores(as) de estudo na UFSM



Fonte: Arquivo do GEPIJUF.

A Figura 15 registra um dos momentos presenciais da formação inicial (24h) com as formadoras regionais e os(as) 263 orientadores(as) de estudo além, é claro, da equipe de gestão do PNEM da UFSM. Após a formação inicial, a etapa I do curso

de formação das formadoras regionais (aprofundamento)⁸⁴ teve como pauta a construção do planejamento da formação junto às escolas, além das orientações e do auxílio à organização dos cronogramas de visitas (monitoramento), dos registros do desenvolvimento das atividades e das avaliações dos trabalhos dos(as) orientadores(as) de estudo conforme as orientações descritas no artigo 15º (inciso V) da Resolução nº 51 de 11 de dezembro de 2013.

De acordo com o cronograma informado no SIMEC, a formação dos(as) orientadores(as) de estudo⁸⁵ ocorreu na cidade sede de cada região. Sob a coordenação das formadoras regionais, foi realizado o planejamento da formação nas escolas de acordo com as orientações recebidas no curso de formação inicial ministrado pela equipe de gestão da UFSM. Com isso, as escolas iniciaram a formação nas escolas em tempos diferentes⁸⁶. Essa atividade foi contabilizada, portanto, como o início da formação do PNEM nas escolas.

A etapa II do curso de formação das formadoras regionais (acompanhamento)⁸⁷, teve como foco o acompanhamento dos planejamentos elaborados e executados pelos(as) orientadores(as) de estudo. No entanto, o 3º encontro (avaliação)⁸⁸ contou com a participação das formadoras regionais e dos(as) orientadores(as) de estudo, pois houve a necessidade de retomar o tema do caderno VI – Avaliação no Ensino Médio. Contudo, a socialização de experiências e a avaliação do processo realizado durante a etapa I do curso de formação nas escolas também foi contemplada.

Esta retomada ocorreu antes do encontro nas escolas, para que as formadoras pudessem, posteriormente, avançar nesse tema com os(as) seus(suas) orientadores(as) de estudo. A Figura 16 sintetiza os momentos: reunião de aprofundamento, auxílio nos planejamentos, formação de acompanhamento e relato das ações realizadas nas escolas.

⁸⁴ O encontro para aprofundamento com as formadoras regionais ocorreu no dia 5 de abril de 2014 no Centro de Educação da UFSM.

⁸⁵ A formação ocorreu na semana de 7 a 11 de abril de 2014, de acordo com a particularidade de cada CRE.

⁸⁶ As escolas iniciaram as atividades de formação com os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) na semana de 14 a 17 de abril de 2014.

⁸⁷ O encontro foi realizado no dia 27 de junho de 2014 na UFSM.

Figura 16 - Registro fotográfico dos encontros de formação na UFSM (etapa I)



Fonte: Arquivo do GEPIJUF.

Além dos encontros instituídos pelo Documento Orientador do PNEM, foram realizadas visitas presenciais, por parte da equipe do Pacto da UFSM, aos locais das Formações, a fim de acompanhar *in loco* as ações realizadas. Além dessas visitas, a equipe de coordenação do PNEM da UFSM também participou das reuniões mensais do Comitê Gestor em Porto Alegre e dos seguintes eventos: I Seminário Estadual – Mobilização em Porto Alegre; Reuniões Técnicas em Brasília; II Seminário Estadual – Acompanhamento da I etapa e preparação da II etapa da formação, em Porto Alegre (Coordenação da UFSM apresentou os resultados já alcançados); e Seminário Nacional do PNEM, realizado na cidade de Curitiba.

A equipe de coordenação da UFSM, na medida do possível, participou de todos os eventos e discussões em relação aos desdobramentos das ações do PNEM, seja com o Comitê Gestor, seja com as universidades parceiras. A coordenação do PNEM da UFSM entende que

⁸⁸ O encontro foi realizado no dia 15 de julho de 2014 na UFSM.

um professorado bem formado e participando constantemente em programas e projetos para a sua atualização é a chave de que a escola pode contribuir para educar esta nova cidadania da qual tão urgentemente precisamos para juntar forças contra o imperialismo dos mercados (SANTOMÉ, 2012, p. 6).

Nessa união de forças Santomé (2012) se refere, a escola, como tempo e espaço de formação dos(as) professores(as) e coordenadores(as), teve os seus avanços, dificuldades e desafios. Os principais avanços foram: processo de institucionalização da escola enquanto espaço de formação do(a) professor(a), utilização da hora-atividade, melhoria na relação da gestão nos diferentes níveis, proximidade das escolas com a UFSM, além do surgimento de lideranças por parte dos(as) orientadores(as) de estudo, contrapondo, muitas vezes, o modelo de gestão corporativo e descomprometido com a formação continuada nas escolas.

Faltou apoio e envolvimento por parte de alguns diretores(as), a organização dos(as) professores(as) no tempo da escola, dificuldade do(a) professor(a) de se assumir como protagonista do processo formativo e a resistência ao modelo de estudo do PNEM, foram algumas dificuldades encontradas nessa etapa. Entretanto, foi um desafio a ser superado na etapa II.

3.5.2 Etapa II da formação – Reflexão e reconsideração

A etapa II foi desenvolvida de outubro de 2014 a abril de 2015 e teve como aprofundamento teórico as áreas do conhecimento, através do estudo de cinco módulos (cadernos): 1) Organização do Trabalho Pedagógico; 2) Ciências Humanas; 3) Ciências da Natureza; 4) Linguagens; e 5) Matemática. Esta etapa manteve a metodologia de estudos da etapa I (leitura e reflexão de todos os cadernos por todos os cursistas) e teve o intuito de “aprofundar as discussões sobre a articulação entre conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas, a partir da realidade escolar” (BRASIL, 2014b, p. 4).

O movimento de reflexão e de reconsideração, proposto nesta etapa, foi de “testemunhar a abertura aos outros” (FREIRE, 1996, p. 69) em consonância com as proposições das DCNEM e com o que vem sendo praticado nas escolas. Esse movimento, de forma respeitosa, segundo as palavras de Freire (1996, p. 69) faz parte da “aventura docente” tomando a própria prática como espaço de reconstrução

coletiva do conhecimento.

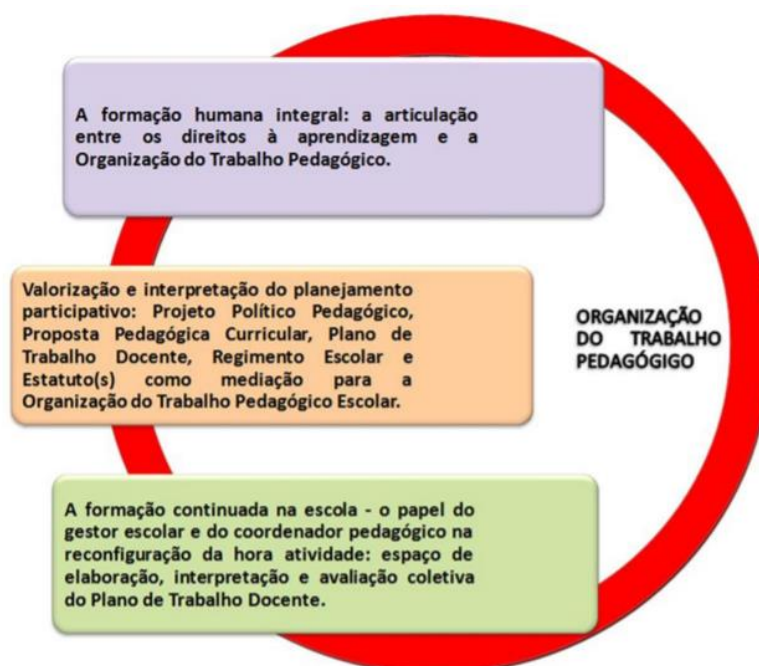
O material didático “Organização do Trabalho Pedagógico” (caderno I) visou, portanto, contribuir com a construção do redesenho curricular do Ensino Médio com base no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, Resolução CNE/CEB nº 2/2012 e outras legislações pertinentes. Para tanto, esse caderno trouxe a escola “como território educativo aberto aos debates democráticos” (BRASIL, 2014b, p. 7) fortalecendo a gestão democrática na escola.

Para que possamos visualizar a contribuição dos documentos denominados como Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Trabalho Docente, Regimento Escolar, Estatutos (APM, Conselho Escolar e Grêmios Estudantil) na organização do trabalho pedagógico, destacamos a influência da participação dos sujeitos da prática educativa (professores, coordenadores pedagógicos, pedagogos, funcionários, pais e estudantes), na construção coletiva das relações entre gestão escolar e docência, com vistas à qualidade social da aprendizagem de todos os estudantes. (BRASIL, 2014b, p. 26).

Na busca de refletir sobre as intencionalidades pedagógicas de cada documento descrito acima, a participação dos(as) professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), funcionários(as), pais(mães) e estudantes exige uma dinâmica diferente da escola. Construir espaços e assegurar os momentos de diálogos sobre a compreensão das diferentes concepções educacionais, metodológicas e avaliativas, aproxima e mobiliza a gestão escolar, mas, sobretudo, qualifica a ação docente. Esses espaços, segundo os(as) autores(as) desse caderno, “possibilitam a revisão de papéis dos sujeitos e dos sentidos que eles ganham na produção da vida cotidiana e, nesta condição, é que se formam os processos de empoderamento” (BRASIL, 2014b, p. 18).

O caderno I, portanto, trouxe a reflexão e a consolidação das relações entre os fundamentos das temáticas abordadas nos seis cadernos da etapa I com vistas à qualidade social da aprendizagem de todos os estudantes (Figura 17).

Figura 17 - Estrutura do caderno I - Organização do trabalho pedagógico



Fonte: BRASIL (2014b, p. 10).

Na busca por fortalecer a participação política dos(as) professores(as), as três unidades trabalhadas no caderno I (Figura 17) tiveram pontos importantes (BRASIL, 2014b, p. 19): no primeiro momento, abordou as trajetórias docentes e o reconhecimento das diferentes juventudes e bases conceituais do redesenho do currículo do Ensino Médio; no segundo, trouxe a questão do respeito das ferramentas de planejamento participativo como mediações da organização do trabalho pedagógico; e, no terceiro momento, contemplou a escola como espaço de empoderamento, como forma potencializadora da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na reescrita, acompanhamento e avaliação contínua do projeto político pedagógico.

O caderno II - Ciências Humanas procurou apresentar os conhecimentos da área perpassados pelos eixos integradores: as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia.

A área das Ciências Humanas, circunscrita inicialmente à História e à Geografia, para o caso do Ensino Médio, veio a ser significativamente alterada pela inclusão da obrigatoriedade de oferta de dois novos componentes: a Sociologia e a Filosofia - Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008 (BRASIL, 2008). Essa lei altera o art. 36 da LDB nº 9.394 para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. (BRASIL, 2014d, p. 7).

Nesse sentido, o caderno das Ciências Humanas problematizou os aspectos estruturais e conjunturais que interferem na elaboração de propostas pedagógicas interdisciplinares com foco na contextualização das DCNEM e do Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Além disso, trouxe reflexões acerca das juventudes do Ensino Médio e da integração curricular entre os componentes curriculares, mas, sobretudo, sinalizou a necessidade de as Ciências Humanas dialogar com as experiências, saberes e expectativas dos(as) jovens presentes nesta última etapa da Educação Básica.

Ao longo da história, a área do conhecimento Ciências da Natureza (caderno III), conforme descreve o próprio caderno, é sinalizada pelos estudantes como sendo a mais complexa e difícil de compreensão durante sua trajetória na Educação Básica, em especial nos três anos do Ensino Médio. Com o passar dos anos, os estudantes vão deixando de se interessar pelos conhecimentos característicos das Ciências da Natureza que estão presentes nas atividades sociais e culturais abrindo espaço para perguntas como, por exemplo: Mas, professor, pra que temos que aprender isso?

Essa e outras perguntas são desdobradas e movimentadas no caderno III buscando uma visão mais ampla do que é dialogar com os conceitos da biologia, física e química e, com os fenômenos sociais e/ou naturais. A fragmentação dentro e entre as disciplinas historicamente priorizou os processos de ensino e aprendizagem focados no conteúdo. Neste sentido, o caderno de formação traz a discussão sobre as práticas pedagógicas da área das Ciências da Natureza envolvendo as juventudes do Ensino Médio (Figura 18).

Figura 18 - Tirinha modelo de sala de aula



Fonte: BRASIL (2014e, p. 7).

A Figura 18 revela um campo de investigação desconectado dos interesses e necessidades dos estudantes e corrobora com as perspectivas das DCNEM (2012). Por outro lado, abre a oportunidade para o professor avançar no diálogo sobre os fenômenos científicos, tecnológicos e naturais que estão por trás das tecnologias (*tablets*, celulares, câmeras digitais) trazendo o objeto de conhecimento das Ciências Naturais como caminho pedagógico de experimentação.

Entretanto, grande parte dos indivíduos que utilizam esses aparelhos desconhecem aspectos do conhecimento científico que possibilitou a sua produção, bem como as questões sociais, históricas e até filosóficas que permeiam o processo de avanço tecnológico. Temos aí a oportunidade de chamar a atenção do estudante, uma vez que os conhecimentos das Ciências da Natureza estão por trás de todo esse cenário. (BRASIL, 2014e, p. 7).

O destaque do caderno III, portanto, foi a revistação dos cursistas às suas práticas pedagógicas com o intuito de estimularem os(as) jovens do Ensino Médio a refletirem e a estabelecerem relações entre os conhecimentos a fim de perceberem que a ciência está em qualquer lugar, em qualquer fenômeno, seja ele natural ou social. Com isso, passamos do patamar da decoreba, da aplicação de fórmulas, dos exercícios de laboratório a partir de receitas, para o patamar da compreensão desses fenômenos nos seus diferentes contextos.

A língua portuguesa, língua materna (populações indígenas), língua estrangeira (com língua espanhola tendo oferta obrigatória, mas facultativa ao estudante), arte (artes visuais, dança, música e teatro) e educação física foram

componentes curriculares que compuseram os estudos do caderno IV (linguagens). Estes componentes, enquanto área do conhecimento, debruçaram-se sobre os conhecimentos e saberes relativos às interações e às expressões do sujeito em práticas socioculturais e tiveram como foco “as representações de mundo, as formas de ação e as manifestações de linguagens, entendendo-as como constitutivas das práticas sociais e, ao mesmo tempo, por elas constituídas” (BRASIL, 2014f, p. 7).

O caderno V - Matemática retoma a problemática da área das Ciências da Natureza, quanto ao seu estigma (inacessível, desinteressante e inútil). Segundo os autores deste caderno, “isso é reflexo das abordagens equivocadas que dominam o ensino desta ciência. Com isso, na escola, essa área tem mais contribuído para gerar inseguranças e frustrações nos estudantes do que real aprendizagem” (BRASIL, 2014g, p. 6). Em busca de uma possível resposta para a pergunta que abre as discussões desse caderno: qual o papel que a Matemática pode desempenhar na formação humana integral dos estudantes do Ensino Médio?, o material didático propiciou a reflexão acerca de quatro tipos específicos de pensamento: indutivo, lógico-dedutivo, geométrico-espacial e não-determinístico.

Contudo, ao assumir a pesquisa como princípio pedagógico, a matemática passa a ter sentido e significado aos estudantes abrindo espaço para diversidade e questionamentos. A figura do(a) professor(a) toma outro sentido para os(as) jovens, a de serem mediadores(as).

Para Moraes (2010),

a mediação do professor é essencial, possibilitando aos estudantes atingirem níveis de desempenho e pensamento que não conseguiriam por conta própria, incentivando-os a se confrontarem com outros pontos de vista e, assim, reconstruírem seus entendimentos e a compreensão do que investigam. (MORAES, 2010, p. 142).

Os estudos do caderno V trouxeram um novo olhar quanto ao objeto de conhecimento da matemática. O estudo desta ciência é perceptível em várias situações-problema em que os estudantes estão inseridos, além de possibilitar articulações com as demais áreas do conhecimento e/ou componentes curriculares.

A equipe de gestão da UFSM proporcionou, às formadoras regionais e orientadores(as) de estudo, o aprofundamento dos cinco cadernos de formação através de seminários, palestras e grupos de estudos a fim de subsidiar as ações desenvolvidas pelos(as) orientadores(as) junto às suas respectivas equipes de

trabalho (Figura 19). A equipe de gestão também trouxe para o grupo de formadoras e orientadores(as) de estudo, metodologias que contemplassem elementos práticos do cenário atual das escolas, com base nos textos de referência.

Figura 19 - Momentos de formação (etapa II)



Fonte: Arquivo do GEPIJUF.

Como forma de promover o diálogo entre os envolvidos, foram utilizadas técnicas das metodologias participativas (VILLASANTE, 2016) que permitiram a reflexão crítica e coletiva entre as formadoras regionais e orientadores(as) de estudo. Diante disso, foram valorizados os conhecimentos e as experiências dos cursistas, envolvendo as formadoras e orientadores(as) na discussão, na identificação e na busca de soluções para os problemas que emergiam dos seus espaços escolares.

O trabalho didático e pedagógico realizado, a partir das atividades de reflexão e ação e das técnicas das metodologias participativas, foi baseado na vivência e na participação em situações reais e imaginárias do senso comum, sem perder o viés acadêmico numa visão sistêmica e sócio-interacionista em que formadoras e orientadores(as) pudessem se perceber como sujeitos ativos da sua própria história. As atividades de reflexão e ação visavam a fortalecer as práticas educativas das escolas e dialogavam com as experiências dos(as) professores(as) a partir dos documentos orientadores.

As dinâmicas motivaram a reflexão crítica no processo de conscientização, oportunizando a ressignificação de emoções, de valores e de conhecimentos construídos nas escolas de Ensino Médio. Outras estratégias fizeram-se

necessárias: enxergar a realidade das diferentes escolas e das juventudes; conhecer os significados que os(as) jovens atribuíam ao cotidiano escolar; compreender como estes interferem no nosso olhar e, após esta visualização, voltar a olhar novamente, lançando um novo olhar sobre o mesmo objeto de estudo.

A metodologia utilizada, “ver, ouvir e registrar”⁸⁹, abordada por Maia e Correa (2013), também destaca a importância de

desnaturalizar o cotidiano escolar, suas vivências neste espaço tão familiar e por isso mesmo tão naturalizado, e assim, estranhar o que nos é tão familiar, ou seja, colocar em suspenso seus pontos de vistas e crenças sobre a escola, sobre a condição docente e sobre os jovens alunos, para depois enxergar a escola, seu entorno e os jovens alunos, com os olhos de quem chega pela primeira vez, buscando compreender os/os jovens estudantes, suas práticas culturais, seus hábitos, valores e visões de mundo etc. (MAIA e CORREA, 2013, p. 2).

Diante desse desnaturalizar-se, apontado pelas autoras, foi fundamental superar a tendência em achar “o culpado” de um relacionamento problemático (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 102). O ponto de partida, portanto, foi o aprofundamento dos cadernos de formação e documentos orientadores, como as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio que nos apontou a centralidade dos estudantes como sujeitos capazes de desenvolver sua autonomia intelectual e o pensamento crítico, reconhecendo as diversidades dos sujeitos, das formas de produção, dos processos de trabalho, das culturas.

Ao final dos estudos desta etapa, os cursistas e os(as) orientadores(as) de estudo (bolsistas) responderam a uma pesquisa denominada “Avaliação Complementar do Bolsista” na plataforma do SIMEC, com o intuito de mensurar as ações desenvolvidas durante a etapa I e II do programa de formação. De acordo com os dados extraídos do SIMEC (2015), ao todo, foram 133 coordenadores(as) pedagógicos(as), 263 orientadores(as) de estudo e 4.208 professores(as) que responderam os seguintes critérios de avaliação (Tabela 19):

⁸⁹ Essa metodologia foi bastante utilizada no curso do Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador (JUBEMI), realizado no ano de 2013 pela UFMG.

Tabela 19 - Avaliação complementar do(a) bolsista

Perfil	Critérios	%
Coordenador(a) Pedagógico(a)	Distribuição do tempo	9,77
	Volume de informações apresentadas	9,84
	Relevância do conteúdo para a sua prática profissional	9,86
Orientador(a) de Estudo	Aplicabilidade para a sua prática profissional	9,87
	Distribuição do tempo	9,67
	Volume de informações apresentadas	9,80
	Aplicabilidade para a sua prática profissional	9,86
Professor(a)	Relevância do conteúdo para a sua prática profissional	9,88
	Distribuição do tempo	9,59
	Volume de informações apresentadas	9,69
	Relevância do conteúdo para a sua prática profissional	9,70
	Aplicabilidade para a sua prática profissional	9,70

Fonte: SIMEC (2015).

Ao analisarmos os dados da Tabela 19, percebemos o alto índice de satisfação dos cursistas e orientadores(as) de estudo. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi uma política de governo relevante para induzir a implementação das proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), Emenda Constitucional nº 59/2009 e Meta 3 do Plano Nacional de Educação (2014h) nas escolas de Ensino Médio. Ele cumpriu, assim, os objetivos propostos para aquele momento.

O critério “distribuição do tempo” para o perfil “professor(a)” teve a avaliação mais baixa (9,59%), porém manteve-se num patamar elevado em se tratando de um modelo de formação inédito e realizado 100% no *lócus* das escolas. A hora-atividade foi, portanto, destinada, exclusivamente, à formação do(a) professor(a), para que ele(a) se percebesse enquanto sujeito da formação e responsável pelo processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio.

Apresentamos, na sequência, as narrativas dos cursistas a partir dos documentos produzidos durante a formação do PNEM na área de abrangência da Universidade Federal de Santa Maria.

4. AS NARRATIVAS PRODUZIDAS PELOS(AS) PROFESSORES(AS) DURANTE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DO PNEM NA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Durante a realização do programa de formação de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, os(as) professores(as) tiveram momentos de reflexão e de ação. Esses momentos foram demarcados nos 11 cadernos de formação através das “Atividades de Reflexão e Ação” (ANEXO D). Ao final de cada unidade desenvolvida, os(as) autores(as) dos cadernos, apresentavam uma sugestão de atividade com o intuito de induzir a reflexão coletiva com foco nas situações do cotidiano escolar, fundamentos teóricos e nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as), no que tange ao processo de ensino e aprendizagem dos(as) jovens presentes no Ensino Médio.

Com o objetivo de romper com as barreiras do isolamento profissional dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas estaduais de Ensino Médio, a equipe de gestão da UFSM sinalizou aos(as) orientadores(as) de estudo sobre a importância de garantir a realização coletiva de, pelo menos, uma das quatro atividades de reflexão e ação⁹⁰ propostas em cada caderno. As narrativas produzidas foram registradas pelos(as) orientadores(as) de estudo, através dos relatórios específicos das ações administrativas e pedagógicas do PNEM, a fim de trazer elementos importantes dos movimentos de reflexão e ação realizados no *lócus* das escolas. A partir disso,

os cadernos de formação eram o ponto de partida das reuniões, mas o objetivo era bem maior, era criar oportunidades para que os professores se encontrassem, socializassem suas experiências de sala de aula, refletissem sobre a estrutura curricular de sua escola e, à luz dos princípios da DCNEM/2012 e da LDB 9.394/96, vislumbrassem um redesenho curricular do Ensino Médio. (RAMOS e TOMAZETTI, 2016b, p. 26-27).

Nesse sentido, destacamos, também, um conjunto de narrativas acerca das experiências dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) e demais implicados(as) no processo de desenvolvimento da formação do PNEM,

⁹⁰ Todos os cadernos trouxeram quatro atividades, com exceção, dos cadernos Organização e Gestão Democrática na Escola e Matemática, que trouxeram, respectivamente, 6 e 5 propostas de atividades de reflexão e ação.

através do livro: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Narrativas de Experiências⁹¹, publicado no ano de 2016. Esse, por sua vez, contemplou experiências e reflexões que partiram de um lugar de fala em que os sujeitos ocupavam de diferentes maneiras no processo de formação do PNEM. Para Benetti, Coelho, Tomazzetti e Ramos (2016) foi através destes lugares de fala, que emergiram problematizações e uma agenda de pesquisa que instigaram a pensar o Ensino Médio público e de qualidade.

4.1 ATIVIDADES DE REFLEXÃO E AÇÃO

Antes de avançarmos nas narrativas dos(as) professores(as) no que se refere às atividades de reflexão e ação propostas nos cadernos de formação, vale destacar o processo proposto no programa de formação continuada de(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) do PNEM. Substantivo feminino, a palavra “reflexão”, segundo dicionário Michaelis⁹²(2015), significa “Ação ou efeito de refletir(-se); repercussão; “Ato de pensar o próprio pensamento; ato do conhecimento que se volta sobre si mesmo, tendo como objeto seu próprio ato”.

Para contribuir com essa definição, entendemos a reflexão como uma busca de caminhos que impulsionam o autoconhecimento e a automotivação entre os sujeitos nas escolas. Esses movimentos instigam o conhecimento, transformam a prática e superam os modelos de práticas dominantes que ainda permeiam os discursos dos(as) professores(as), pois “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 13).

Ao trilhar esse caminho reflexivo nas escolas, o PNEM também se aproximou do pensamento reflexivo defendido por Schön (2000). A partir desse olhar, os(as) professores(as) passam a ser compreendidos(as) como um(a) profissional que produz saberes e que, por meio deles, orienta a sua ação. É através desse movimento inicial que a reflexão que se instaurou no *lócus* das escolas, fortaleceu

⁹¹ Este livro foi organizado pelas professoras da UFSM: Prof^a. Dr^a. Cláudia Cisiane Benetti, Prof^a. Dr^a. Roseane Martins Coelho, Prof^a. Dr^a. Elisete Medianeira Tomazetti e Prof^a. Dr^a. Nara Vieira Ramos.

⁹² Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (versão *online*). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

vínculos e enriqueceu o olhar em relação ao seu próprio objeto de conhecimento. Nóvoa (1997) ressalta que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (1997, p. 26). A Figura 20 busca ilustrar, inicialmente, este processo.

Figura 20 – O olhar do(a) professor(a) em relação à sua prática docente



Fonte: Imagem disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/professor-reflexivo.htm>. Acesso em: 10 maio 2021.

O(a) professor(a) retratado(a) na Figura 20 revela um dos caminhos para uma prática reflexiva – olhar para a sua própria prática docente. Entretanto, após esse olhar solitário (para dentro de si), faz-se necessário dialogar com os seus pares a fim de oportunizar a troca de experiências e a partilha dos saberes escolares entre os demais professores(as), segundo os estudos de Nóvoa (1997).

Nesse viés, o PNEM proporcionou em cada etapa, através das 50 horas de atividades coletivas e das 50 horas de atividades individuais, que os(as) professores(as) revisitassem as suas práticas pedagógicas durante a realização das atividades propostas nos cadernos de formação. Todas as atividades propostas foram sinalizadas, em cada caderno de formação, da seguinte forma:

Figura 21 – Atividade de reflexão e ação

Reflexão e ação

1. Faça a leitura da proposta curricular da sua escola e do componente curricular em que você atua presente nessa proposta.
2. Organize uma roda de diálogo com os jovens alunos da escola e com seus colegas professores; – sobre o currículo da escola; sobre o currículo vivido por estes alunos; sobre o sentido do conhecimento escolar, das experiências vividas mediadas por esse conhecimento e sobre a necessidade de outros conhecimentos e abordagens; conduza de modo a fazer emergir propostas, sugestões de outros encaminhamentos para o currículo, para as disciplinas e para outros arranjos curriculares, considerando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.
3. Sistematize as conclusões e socialize seus registros em redes virtuais interativas.

Fonte: BRASIL (2013f, p. 44).

A proposta metodológica está em sintonia com a necessidade de os(as) professores(as) assumirem a condição de um ser “inacabado” (imperfeito), “incompleto” (precisamos dos outros), “inconcluso” (em processo de transformação), crítico e reflexivo apoiado nos saberes de Paulo Freire (1996) partindo, portanto, do pressuposto de que os(as) professores(as) também buscam respostas e aprendizados. Nesse sentido, as atividades de reflexão e ação se aproximaram das preocupações de Freire por trazer a questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a ação (prática educativa).

Nesta perspectiva, a formação continuada de professores(as) vem avançando, desde a década de 1990, e passou a ser considerada como uma das estratégias para o processo de construção de um novo perfil profissional do(a) professor(a) e de busca por alternativas aos desafios apresentados nas diferentes

fases da vida profissional.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. (FREIRE, 1996, p. 21).

Nesse sentido, os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas públicas de Ensino Médio tiveram a possibilidade de refletir sobre as ações e discursos já cristalizados nas suas práticas pedagógicas, mas, sobretudo, tiveram a oportunidade de serem vistos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, acreditamos que, ao colocarmos os discursos, os fundamentos teóricos e os saberes (decorrente das suas experiências vividas ao longo do exercício da docência) na “linha de frente” ao debate coletivo, o distanciamento sinalizado por Freire dará lugar à reflexão crítica sobre a sua ação docente.

Freire (1996) ainda sinaliza que esse movimento demanda dos(as) professores(as) um exercício permanente. Para o autor,

é a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. (FREIRE, 1996, p. 7).

O PNEM provocou os(as) professores(as) a assumirem esta postura. Oportunizou o espaço para o desenvolvimento da reflexão com base em uma postura aberta e curiosa, como elemento compatível e necessário aos processos de ensino e aprendizagem e, nas relações educativas, esse espaço deve despertar a curiosidade e a autonomia não só nos estudantes, mas também nos(as) professores(as).

Prevista na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a formação continuada vem ganhando contornos variados. No entendimento de Araújo C., Araújo E. e Silva (2015)

podemos afirmar que a formação continuada de professores no Brasil possui uma trajetória histórica e sócio-epistemológica marcada por diferentes concepções, que não se constituíram *a priori*, mas que vêm emergindo das diversas concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira. (ARAÚJO C., ARAÚJO E. e SILVA, 2015, p. 59).

A partir dessa afirmação, percebemos, portanto, que a formação continuada de professores(as) avança de acordo com os movimentos de luta dos(as) profissionais da educação e dos movimentos sociais, em geral, cujas mudanças ocorrem de acordo com o cenário global. Em que interesses econômicos direcionam a eficiência (ou não) do ensino público no nosso país.

O processo reflexivo sobre a prática pedagógica na formação continuada vem avançando através de um esforço coletivo de intelectuais, pesquisadores(as) e professores(as). Nos últimos anos, a formação continuada de professores(as) vem buscando se reinventar, visto que o modelo convencional, liberal-conservador já não dá mais conta.

Paulo Freire (1996) traz significativas contribuições à educação, sobretudo, da prática reflexiva em que destaca a reflexão e o diálogo como um dos elementos essenciais à prática educativa. O filósofo Donald Schön da Universidade de Massachusetts (Estados Unidos da América) corrobora a teoria de Freire e traz uma importante contribuição para a educação no sentido de educarmos o profissional reflexivo para uma prática reflexiva (SCHÖN, 2000). Para este último autor, a prática reflexiva possui a sua perspectiva em torno de três aspectos: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Quando o(a) professor(a) reflete trazendo para si as questões do cotidiano escolar, bem como os seus problemas e faz isso ao mesmo tempo em que está vivenciando, Schön (2000) denomina esse processo como “reflexão na ação”. Quando o(a) professor(a) faz esta reflexão após a ação, com caráter retrospectivo, Schon defende que o(a) professor(a) fez a “reflexão sobre a ação” em um processo mais elaborado, no qual ele(a) procura compreender a ação, interpretando-a. Nesse contexto, o(a) professor(a) possui condições de visualizar novas alternativas para uma determinada situação, na realidade, ele(a) está realizando o processo de “reflexão sobre a reflexão na ação”, de acordo com os estudos de Schön (2000).

Schön (1992), em um dos seus relatos publicados no livro “Os professores e sua formação”, de Antônio Nóvoa, defende que isso implica uma série de momentos:

Existe primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo o que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão porque foi surpreendido. Depois num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão na ação não exige palavras. (SCHÖN, 1992, p. 83).

A partir dos momentos propostos por Schön e do entendimento de Freire (1996) sobre a prática reflexiva, faz-se necessária despertar, no *lócus* das escolas, uma maior mobilização desses conceitos dando condições de trabalho em equipe entre professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as), comunidade e estudantes do Ensino Médio. Essas mobilizações criam espaços para o diálogo e especialmente para o crescimento dos sujeitos envolvidos, visto que

a escola é o ambiente gerador da reflexão crítica e das mudanças decorrentes dessa reflexão, sendo, também, beneficiária dos resultados construídos a partir das práticas coletivas fundamentadas nessas reflexões. (BRASIL, 2013c, p. 7).

Nesse cenário, portanto, as atividades de reflexão e ação propostas nos cadernos de formação foram desenvolvidas pelos cursistas do PNEM no chão das escolas. A metodologia adotada proporcionou a reflexão sobre a prática educativa da escola, conforme aponta o Documento Orientador Preliminar do PNEM (BRASIL, 2013c).

De acordo com as orientações deste documento, “o professor deverá apresentar registros das reflexões realizadas durante suas leituras nas discussões com o grupo da escola” (BRASIL, 2013c, p. 6). Para tanto, ao longo do curso de 200 horas de formação, a equipe de gestão do PNEM da UFSM acompanhou as ações desenvolvidas nas escolas, por meio desses registros (relatórios parciais) enviados à UFSM, através dos(as) orientadores(as) de estudo de cada escola.

Os registros encontrados nas atividades de reflexão e ação foram elaborados de diferentes formas: pequenos comentários, relatos, atas, vídeos, poemas, músicas, mapas conceituais, fotos e desenhos. Isso demonstrou a pluralidade de ideias que os(as) professores(as) de diferentes escolas encontraram para registrar as suas reflexões, através das vivências e experiências durante a realização do

programa de formação do PNEM.

4.1.1 As reflexões realizadas pelos sujeitos da formação continuada do PNEM a partir das atividades de reflexão e ação

Houve uma diversidade de registros produzidos pelos sujeitos da formação, os(as) professores(as). Contudo, constatou-se que o maior volume de conteúdos reflexivos foi dos cadernos da etapa I de formação, em especial: Caderno I - Ensino Médio e Formação Humana Integral, Caderno II - O Jovem como Sujeito do Ensino Médio e o Caderno III - O Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e os Desafios da Formação Humana Integral. A leitura dos registros permitiu-nos, de forma aleatória, selecionar alguns momentos de reflexão e ação para compartilharmos as vivências dos cursistas da área de abrangência da UFSM, em específico das escolas da 8ª Coordenadoria Regional de Educação.

Em relação à realização das atividades propostas nos cadernos de formação, o relato de uma professora de Ensino Médio da sede da 8ª CRE na Região Oeste diz que *as atividades de reflexão e ação propostas nos cadernos serviram para que os temas fossem aprofundados, discutidos e compartilhados*. Neste mesmo contexto, outro professor cursista também relatou que:

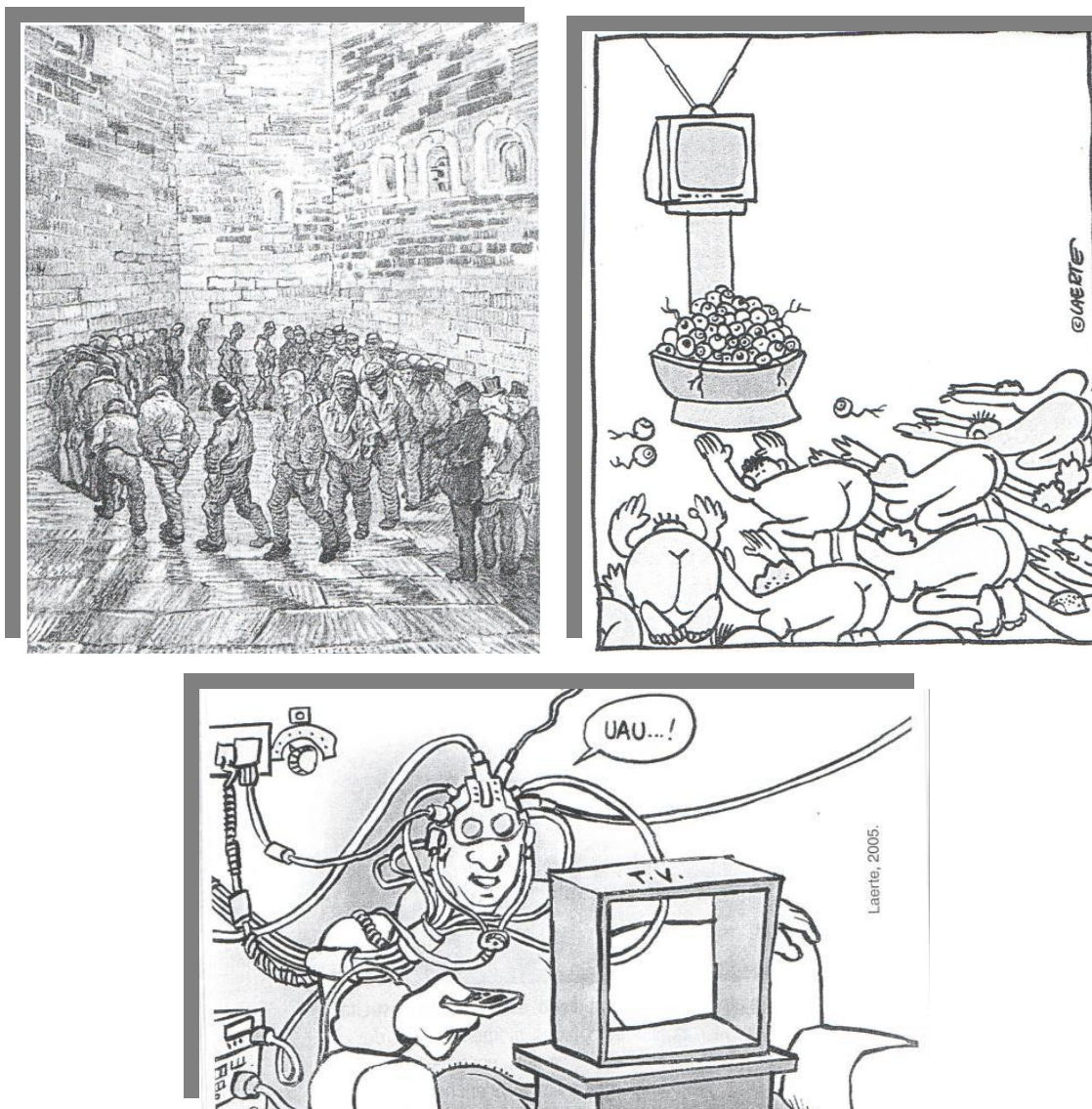
Este processo de formação continuada proporcionou aos professores momentos de reflexão e ação sobre as práticas educacionais. A reflexão oportunizou conhecimento de aspectos relevantes da educação no país, desde seu contexto histórico, ideológico e pedagógico, para que, de forma coletiva, pudéssemos analisar o nosso contexto educacional atual e, em função disso, contribuiu para elaborarmos ações que promovessem um melhor desenvolvimento das práticas educativas. (Professor de Ensino Médio da sede da 8ª CRE – Região Leste).

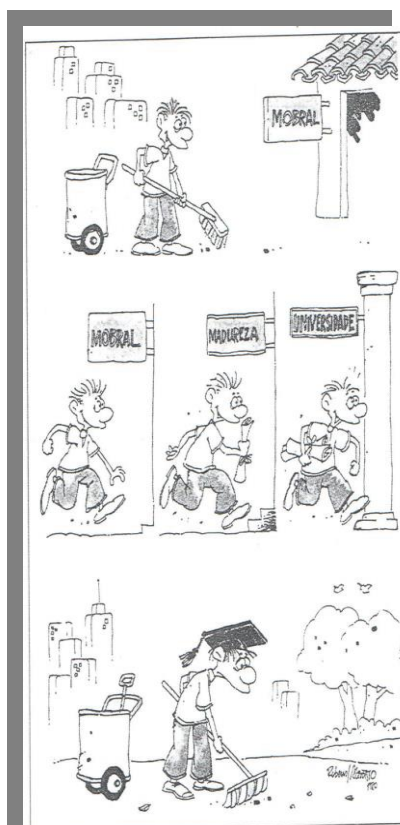
Percebemos, através da fala do professor da Região Leste, que as ações decorrentes do PNEM tiveram, a priori, impacto nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as), pois o processo de revisitar o contexto histórico, político e pedagógico fez com que os(as) professores(as) compreendessem o processo como um todo. Nesse sentido, as ações decorrentes desse processo tendem a ser mais qualificadas, pois os(as) professores(as) passam a atuar de maneira mais efetiva sobre os aspectos intelectuais e sociais que envolvem o seu fazer pedagógico.

Ainda sobre o caderno I, destacamos as imagens trabalhadas em uma das

escolas de Ensino Médio fora da sede da 8ª CRE. Os registros trouxeram importantes elementos de discussões, conforme podemos observar na sequência de imagens (Figura 22).

Figura 22 – Imagens trabalhadas em atividades de reflexão e ação





Fonte: Banco de dados do PNEM (relatório individual da escola).

As imagens trabalhadas nos encontros de formação, por si só, provocam inúmeras inquietações quanto à finalidade do Ensino Médio e a identidade que esta última etapa da Educação Básica vem ganhando ao longo da história. Isso nos instigou a avançar nos registros realizados pela escola em busca das reflexões dos(as) professores(as), em específico, após o aprofundamento desse caderno.

Avançando, portanto, nos registros desta mesma escola, verificamos que foi produzido um vídeo pelos estudantes do 2º ano do Ensino Médio, no qual os(as) jovens pedem para os(as) professores(as) conhecerem e terem paciência com os(as) jovens da escola ao transmitirem os conhecimentos. Barbier (2007) diria que a comunicação realizada pelos estudantes do 2º ano foi um pedido para que os(as) professores(as) desenvolvessem a “escuta sensível” no ambiente escolar.

Para Barbier (2007),

a escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou a “existencialidade interna”, na minha linguagem). A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. (BARBIER, 2007, p. 94).

A partir da perspectiva de Barbier (2007), constatamos que o vídeo produzido pelos estudantes do 2º ano do Ensino Médio foi uma forma de comunicar aos(as) professores(as) da escola, seus sentimentos, seus anseios e suas percepções em relação às práticas pedagógicas dos(as) professores(as) de Ensino Médio da escola. Nesse sentido, a presença empática do(a) professor(a) contribuiria para uma relação menos superficial e mais aprofundada em relação ao outro.

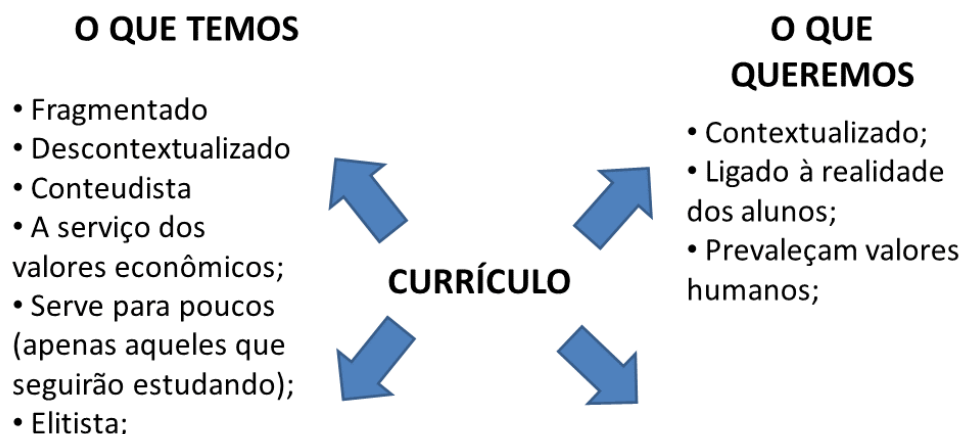
Dessa forma, os estudantes da escola fora da sede da 8ª CRE estão comunicando não só aos(as) professores(as) e à escola, mas à sociedade como um todo. A escuta diferenciada desses jovens deveria se dirigir à construção da escuta sensível, definindo-a como “um escutar/ver” (BARBIER, 2007), colocando todos os seus sentidos à compreensão das expressões dos estudantes.

Ao contrário do que se pensa, o objetivo da educação, segundo os estudos de Cerqueira (2011, p. 44), “não é apenas transferir conhecimento, mas, sim, oferecer condições ao indivíduo para que ele se torne sujeito do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, torne-se um sujeito ativo e autônomo”. As pesquisas realizadas pela professora Teresa Cristina Cerqueira se aproximam da proposta de Barbier (2007).

A escuta sensível é uma porta que nos leva a conhecer o outro na sua totalidade humana e social. Permite-nos conhecer as várias faces de uma pessoa: seu lado forte, seu momento frágil, sua dor, sua alegria, sua coragem, seu medo; a escuta nos permite a aproximação, e esta é a proposta da escuta sensível: entrar em totalidade com o outro (CERQUEIRA, 2011, p. 17).

A partir, portanto, do entendimento de Barbier e de Cerqueira perguntamos: Os(as) professores(as) da escola do interior da sede da 8ª CRE escutam e enxergam os seus estudantes? Conhecem os pontos fortes e as fragilidades dos seus(suas) jovens? Conhecem as suas necessidades? As suas dores e alegrias? Para buscar essas respostas, avançamos nos registros da escola e localizamos um mapa conceitual (Figura 23) acerca das imagens trabalhadas (Figura 22) no caderno I, porém não localizamos nenhum registro (reflexão) a respeito do vídeo produzido pelos estudantes do 2º ano do Ensino Médio.

Figura 23 – Mapa conceitual produzido pela escola estadual de Ensino Médio



Fonte: Banco de dados do PNEM (Relatório individual da escola).

A partir dos registros desta escola fora da sede da 8ª CRE, percebemos que o mapa conceitual produzido pelos(as) professores(as) apontou para o caminho da compreensão da formação e humana integral em que os(as) professores(as) descreveram “o que temos” e “o que queremos”, após atividade proposta no caderno I de formação⁹⁴. Esse mapa conceitual (Figura 23) foi construído com base na leitura das DCNEM (2012) e das imagens apresentadas anteriormente (Figura 22).

No entanto, em outra escola da sede da 8ª CRE, encontramos o seguinte registro, acerca do caderno I de formação:

Hoje, a escola aponta para a necessidade de pensarmos a mesma de forma que não se limite apenas aos interesses imediatos, mas que acolha o desafio de pensar a formação humana na sua plenitude. Este novo repensar do currículo precisa estar em consonância com os sujeitos ao qual ela se destina, para tanto, é necessário pensar nos diferentes tipos de juventudes que frequentam o Ensino Médio, suas identidades, suas culturas e seus objetivos. Ao invés da fragmentação que temos dentro do currículo, através do conhecimento das disciplinas estanques deveríamos organizá-lo de maneira que estes conhecimentos se articulem às dimensões da formação humana a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia, propostas nas novas diretrizes para o Ensino Médio. (Professora de Ensino Médio da sede da 8ª CRE – Região Norte).

A compreensão que os(as) professores(as) tiveram em relação às juventudes presentes no Ensino Médio estão em consonância com as DNCEM (2012) e com a

⁹⁴ Atividade três do caderno “Ensino Médio e Formação Humana Integral”.

necessidade de um currículo na perspectiva da formação humana e integral. Nesse contexto, o currículo caminha, segundo os estudos de Santomé (2013), para

um currículo integrado permite-nos introduzir temas novos e mais interessantes na sala de aula, cruzá-los com conceitos, saberes e procedimentos de diversas disciplinas, estimular uma maior curiosidade e espírito de exploração, investigação e inovação nos alunos. (SANTOMÉ, 2013, p. 2).

Na perspectiva apontada na fala da professora e no entendimento de Santomé, as juventudes presentes no Ensino Médio têm a oportunidade de perceber a conexão dos conteúdos escolares, suas relações sociais e os seus diferentes conceitos e significados, alicerçados nos quatro eixos comuns das DNCEM (2012) – trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Ainda, destacamos a preocupação com o trabalho coletivo na escola:

Temos que sempre lembrar que todo fazer pedagógico, do planejamento à avaliação, é um fazer político e é um fazer eminentemente coletivo, para tanto é necessário o trabalho em grupo através de estudos, discussões e construções coletivas. (Professora de Ensino Médio de uma escola da sede da 8ª CRE – Região Leste).

Essa fala reforça a importância do trabalho coletivo na escola, mas exige, segundo Paulo Freire (1996), compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Para este autor,

não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. (FREIRE, 1996, p. 53).

A posição defendida por Freire é que todo(a) professor(a) lute, sem cansaço, pelo seu direito, pelo seu espaço, pelo seu fazer pedagógico coletivo, e que lute “por essa coisa impossível, acinzentada e insossa que é a neutralidade” (FREIRE, 1996, p. 57). Essa neutralidade não contribui com a implementação das DCNEM (2012) nas escolas, ao contrário, ela acomoda e reforça o poder opressor que Freire tanto retrata na sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1987).

Nesse contexto, as atividades de reflexão e ação oportunizaram os(as) professores(as) a conversarem, expressarem as suas opiniões, compartilharem as suas experiências, se olharem. A intenção não era encontrar culpados(as), mas discutir, refletir, encontrar as melhores soluções para as situações vivenciadas no

cotidiano escolar, bem como pensar coletivamente no redesenho curricular possível para a sua escola de Ensino Médio.

Avançando nas narrativas das atividades de reflexão e ação das escolas que realizaram o programa de formação do PNEM, percebemos que há diferentes registros, há diferentes percepções e encaminhamentos, mas que ambas possuem um fio condutor, os cadernos de formação. Isso pode ser constatado em outra escola fora da sede da 8ª CRE quando a orientadora de estudo relata apenas que o caderno I teve *um encontro proveitoso*, o caderno II *um ótimo encontro, com participação de todos. Houve a elaboração de atividades, usando os vídeos que foram passados aos alunos* e o caderno III – *Os temas não provocaram os professores. Pouca aceitação. Acharam muito teórico. (Orientadora de Estudo de uma escola fora da sede da 8ª CRE).*

Adentrando, portanto, nos registros dessa turma, percebemos que estas conclusões são oriundas dos encaminhamentos didáticos realizados pela orientadora de estudo. De acordo com o planejamento apresentado, com a metodologia adotada para o aprofundamento de cada caderno, as discussões maximizaram-se ou minimizaram-se. As atividades teóricas acompanhadas de recursos audiovisuais como, por exemplo, vídeos, documentários e de relatos de experiências do cotidiano escolar produziam reflexões mais qualificadas.

Percebemos nos registros do grupo de professores(as) de outra escola da sede da 8ª CRE que usou diferentes recursos, uma reflexão carregada de otimismo e esperança, após a realização de uma atividade de reflexão e ação do caderno III. A partir de um texto base, intitulado “Para que servem as escolas?” e, de um vídeo motivacional, os(as) professores(as) chegaram às seguintes reflexões:

As conclusões são de que não devemos desistir, apesar de parecer que tudo ao redor mostra o contrário, devemos sempre tentar e tentar e tentar, pois um dia nosso esforço será recompensado. Nossa vida é uma intensa busca. Desistir do que almejamos, nunca. Se estiver difícil, construir novas estratégias. A sociedade de hoje cobra muito, a questão de sermos bons profissionais. Mas não é só isso. A satisfação pessoal é o que mais vale enquanto seres racionais. Amei! Nos mostra o quanto persistentes devemos ser... não podemos desistir mesmo frente a toda desvalorização e desrespeito. Somos nós os responsáveis pela busca de um mundo mais igualitário então agora, depois de termos chegado aqui, não é momento de desistirmos. Força e ânimo para todos nós professores e professoras! Nunca devemos desistir dos nossos objetivos ou sonhos... o que podemos fazer é mudar as nossas estratégias para poder alcançá-los. (Professores(as) de uma escola da sede da 8ª CRE - Região Centro).

A positividade apontada nas reflexões desse grupo de professores(as) nos move em direção a uma escola de Ensino Médio possível. Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, denominaria a fala desses(as) professores(as) como “restauradores da humanidade”. A persistência, destacada na fala dos(as) professores(as), evidencia um movimento de resistência, mesmo diante dos desafios encontrados no ambiente escolar, bem como com o descaso das políticas públicas com os profissionais da educação. Nesse sentido, Freire ressalta que:

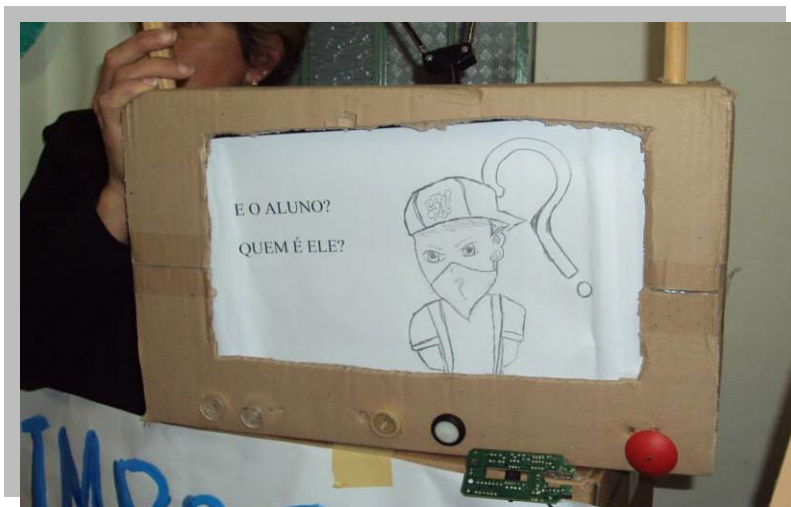
Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE. 1987, p. 20).

Essa restauração pela humanidade apontada pelo autor pode ser movimentada de diferentes formas como, por exemplo, através dos movimentos de base, na gestão democrática na escola, na escuta dos estudantes, na prática pedagógica diferenciada em sala de aula, entre outras. Esses movimentos induzem os(as) professores(as) e coordenadores(as) a pensarem no que temos e no que queremos junto com os sujeitos, fazendo com que os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) compreendam o estudante e exercitem a empatia na sua ação docente.

Quando os dirigentes do poder público possuírem a capacidade de se colocar no lugar dos profissionais da educação e, esses, no lugar dos seus potenciais e atuais estudantes a educação avançará no país. Enquanto esse exercício não chega aos dirigentes, devemos seguir trabalhando por essa restauração pela humanidade denominada por Freire (1987) com o fortalecimento das pequenas ações desenvolvidas com os nossos pares nas escolas.

Exemplo disso, citamos uma escola da sede da 8ª CRE (Região Norte) que, ao desenvolver uma atividade do caderno de formação, preparou o seguinte material (Figura 24):

Figura 24 – Atividade de reflexão e ação (caderno II da etapa I)



Fonte: Banco de dados do PNEM (relatório individual da escola).

A Figura 24 mostra a criatividade do grupo de professores(as) ao propor uma atividade de reflexão. Só o fato de a professora parar e pensar em uma estratégia para mobilizar as discussões dos cadernos mostra o quanto ela está aberta ao diálogo com os seus pares e disposta a mudar esse cenário. A dinâmica utilizada instigou os(as) professores(as) a debaterem quem é o estudante que está na sala de aula do Ensino Médio.

Na busca de entender quem é o(a) jovem do Ensino Médio, as discussões, segundo os registros dessa escola, não foram embasadas no que é mostrado na tela televisiva dos canais de comunicação de massa e sim, nos fundamentos teóricos dos cadernos de formação e na realidade local. O relato diz: *fizemos o melhor possível, estudamos a nossa realidade e ficamos com a certeza que há muito a ser feito nos próximos anos. (Orientadora de Estudo de uma escola da sede da 8ª CRE- Região Norte).*

Através dessa narrativa, percebemos que o foco, portanto, deixa de ser o(a) jovem como problema social e passa a ser visto o(a) jovem como sujeito do Ensino Médio. Aqui, portanto, inicia-se um processo de desconstrução, no qual professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) foram desafiados(as) a pararem as suas rotinas para se reconhecerem enquanto sujeitos desse processo, dialogarem com os seus pares sobre e/com as diferentes juventudes que frequentam as suas escolas, com o currículo escolar e com as possibilidades de mudanças.

Esses movimentos, segundo Martins (1998, p. 4), seja “pela simulação, pelo

exercício que o sujeito faz de experimentar-se como outro numa relação de exterioridade consigo mesmo”, trazem elementos importantes de análises e partilha entre os cursistas, mas, sobretudo, geram uma mudança, que é a percepção desse estudante como sujeito de direitos.

Com este novo olhar - os jovens como sujeitos de direitos- os problemas que atingem o jovem podem ser vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas. Isso pode resultar no reconhecimento de um campo de direito desencadeando novas formas e conteúdos de políticas públicas e, principalmente, práticas reconhecendo a juventude nas suas potencialidades e possibilidades e, não apenas, a partir de seus problemas. (BRASIL, 2013e, p. 11-12).

Diante desse contexto, ressaltamos a importância da qualificação das relações dos sujeitos na escola, estabelecida no respeito, afetividade e escuta por ambas as partes. As juventudes figuram como um conjunto de atores resilientes que conseguem se afirmar e se desenvolver mesmo tendo de enfrentar inúmeras dificuldades. Faz-se necessário, portanto, que a formação continuada de professores(as) de Ensino Médio tenha essa compreensão das diferentes juventudes, como sujeito de direitos, pois é

uma etapa de formação não apenas intelectual-cognitiva, mas também um momento de construção de identidades e de pertencimentos a grupos distintos, de elaboração de projetos de vida, ainda que condições e os percursos dos jovens sejam bastantes distintos. (WELLER, 2014, p. 149).

Para avançarmos, portanto, na compreensão de Weller (2014), é necessário compreendermos que as juventudes se constroem todos os dias, através da sua vida cotidiana, da sua história presente com os olhos no futuro, tendo em vista que o passado faz parte de uma história oficial, mas que, muitas vezes, não corresponde à realidade vivida nos dias atuais. Martins (1998) afirma que as grandes certezas terminaram e que os grandes desafios da vida assim como os desafios da ciência, do pensamento sociológico fazem parte desse novo tempo.

Já em uma escola da sede da 8ª CRE (Região Centro), um professor chegou ao seguinte entendimento sobre juventudes:

A categoria juventudes é uma categoria sócio-histórica, ou seja, muda de acordo com a sociedade e com a época. Tradicionalmente ela é definida a partir de um critério etário. Em nosso contexto específico, talvez possamos definir, de forma imprecisa, que a juventude é uma etapa da vida. No entanto, o critério etário não dá

conta da compreensão do fenômeno da juventude. Tanto os estudos mais recentes na educação quanto nas ciências sociais sugerem que outros aspectos sejam incorporados, como a forma pelo qual os jovens se inserem nos espaços urbanos, seus hábitos de consumo, grupos identitários. Daí temos a ampliação da categoria “juventude”, no singular, para uma noção mais plural, “juventudes”. (Professor de Ensino Médio de uma escola da sede da 8ª CRE – Região Centro).

A reflexão realizada pelo professor, após o desenvolvimento de uma atividade de reflexão e ação do caderno II de formação nos mostra o quanto o PNEM contribuiu com a compreensão da noção de juventudes, no plural, pois as discussões desse caderno levaram os cursistas a refletirem sobre as várias formas de se vivenciar esse processo. O conceito, realmente, vem avançando nas pesquisas realizadas e possui várias vertentes e ramificações. O termo juventudes vem avançando no campo das Ciências Sociais, História, Educação e Comunicação.

Vale destacar que um desses avanços também foi no campo das políticas públicas. Em 5 de agosto de 2013 foi instituída no Brasil, através da Lei nº 12.852/2013, o Estatuto da Juventude (2013j). Este estatuto dispôs sobre os direitos dos(as) jovens com idade de 15 (quinze) e 29 (vinte e nove anos) anos de idade, além de relacionar os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE)⁹⁶.

Para o sociólogo e psicólogo italiano Alberto Melucci (1997), a juventude compreende a faixa etária entre 15 (quinze) e 24 (vinte e quatro) anos, e tem sua figura representada como inseguro e imerso no contexto contemporâneo de futuro. No entanto, ao estudar a vida cotidiana, José Machado Pais (1993), professor de ciências sociais da Universidade de Lisboa, defende a juventude como sendo um novo olhar dos elementos culturais e introduz, a partir disso, o conceito de “Cultura Juvenil”.

Nessa perspectiva, o professor catedrático de antropologia social da Universidade Pompeu Fabra (Barcelona), Carles Feixa (1999), ao dedicar os seus estudos à antropologia das culturas juvenis diz que:

⁹⁶ “Segundo as informações do *site* oficial, o SINAJUVE é o “órgão de controle social criado com a finalidade de formular e propor diretrizes da ação governamental voltadas à promoção de políticas públicas de juventude e, dentre as suas atribuições, destacamos: propor estratégias de acompanhamento e avaliação da política nacional de juventude, promover a realização de estudos, debates e pesquisas sobre a situação juvenil, com vistas a contribuir na elaboração de propostas de políticas públicas, na apresentação propostas de políticas públicas e outras iniciativas que visem a assegurar e a ampliar os direitos da juventude e a fomentar o intercâmbio entre organizações juvenis nacionais e internacionais”. Disponível em: <https://sinajuve.ibict.br/atribuicoes-e-competencias/> Acesso em: 19 nov. 2020.

En un sentido amplio, las culturas juveniles se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados fundamentalmente en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional. En un sentido más restringido, definen la aparición de «microsociedades juveniles», con grados significativos de autonomía respecto de las «instituciones adultas», que se dotan de espacios y tiempos específicos, y que se configuran históricamente en los países occidentales tras la segunda guerra mundial, coincidiendo con grandes procesos de cambio social en el terreno económico educativo, laboral e ideológico. (FEIXA, 1999, p. 84).

De acordo com os estudos de Feixa (1999), a juventude não pode ser definida, pois dependerá dos fatores culturais, temporais e espaciais, dentro de um período em que a sociedade está sendo estudada. Na perspectiva da Feixa, a juventude aparece como uma "construção cultural" que muda de acordo com o tempo e o espaço.

Já a psicologia utiliza o termo "adolescente", pois se baseia nos estudos relacionados ao desenvolvimento humano. Segundo as definições previstas na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que apresenta o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o termo "adolescente" compreende aquelas pessoas entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade (artigo 2º), embora o texto do parágrafo único desta mesma lei institua que, em casos expressos, o ECA também pode ser aplicado às pessoas entre 18 (dezoito) e 21 (vinte e um) anos de idade.

Pensando, portanto, no contexto, de "criança" e "adolescente", os autores Aberastury e Knobel (1981) acreditam que a criança quando entra na adolescência com muitos conflitos e incertezas, precisa sair dela com sua maturidade estabilizada, com caráter e personalidades da vida adulta. Para estes psicólogos, "a consequência final da adolescência seria um conhecimento de si mesmo como entidade biológica no mundo, o todo biopsicossocial de cada ser nesse momento de vida" (1989, p. 30).

Em consequência dessas vertentes e ramificações, encontramos variações nos debates e discussões no que se refere a juventudes, no campo da sociologia. Dessa forma, os estudos dos cadernos de formação foram embasados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), no parecer do Conselho Nacional de Educação (5/2011), sobretudo, no caderno II – O Jovem como Sujeito do Ensino Médio em que se considerou as juventudes como parte de um processo que ganha contornos específicos a partir de um contexto social.

Consideramos a categoria juventude parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos a partir do conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação a ser superado quando se entrar na vida adulta. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem. Ela assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social. Nele, o indivíduo vai se descobrindo, descortinando as possibilidades em todas as instâncias da vida social, desde a dimensão afetiva até a profissional. Esta categoria ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos. (BRASIL, 2013e, p. 15).

Foi, portanto, a partir desse olhar que os cursistas do PNEM consideraram as juventudes, como sendo um conjunto de experiências e vivências em um determinado momento social e histórico, imersa nas manifestações culturais em que ela é produzida e no tempo em que foi concebida. Dessa forma, o conceito de juventudes não foi limitado, portanto, a um conceito fechado, mas sim às múltiplas formas de viver as juventudes.

Desse modo, as discussões propostas no material didático do PNEM (caderno II) se aproximam dos estudos de Dayrell e Carrano (2003) quanto às múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem.

O conceito de juventude não pode ser encerrado em esquemas modulares tendentes à homogeneização. A pluralidade e circunstâncias que caracterizam a vida juvenil exigem que os estudos incorporem o sentido da diversidade e das múltiplas possibilidades do sentido de ser jovem. Essa diversidade presente no cotidiano nem sempre encontra correspondência nas representações existentes na sociedade sobre a juventude; é comum que essas sejam ancoradas em modelizações sobre o que seria o jovem típico e ideal. Quase sempre os modelos se espelham em jovens de classe média e alta – as propagandas comerciais não se cansam de recorrer a esse padrão sedutor para o consumo –, reforçando estereótipos nas relações entre as classes sociais. (DAYRELL e CARRANO, 2003, p. 1).

Os referenciais abordados nos cadernos de formação permitiram o aprofundamento e a compreensão do termo juventudes no plural, no seu mais amplo conceito. Nesse viés, outra escola fora da sede da 8ª CRE chegou, após realização da atividade de reflexão e ação proposta no caderno II, ao seguinte entendimento:

Não podemos compreender as juventudes pelo fator de faixa etária, juventudes é uma etapa construída a partir de um determinado momento histórico, cultural, social, pelo contexto do desenvolvimento da sociedade. As distintas condições dos indivíduos sejam elas, econômicas, políticas em que estão inseridos definem o modelo de ser do jovem. Temos que reconhecer os jovens que habitam a nossa escola, o seu perfil, o seu contexto social, econômico e afetivo, as suas necessidades as suas expectativas. (Professores(as) de uma escola fora da sede da

8ª CRE).

Percebemos, através do registro acima, que os estudos do caderno “O Jovem como sujeito do Ensino Médio” repercutiram na fala dos(as) professores(as) da escola fora da sede da 8ª CRE. O fato de não olhar para as juventudes pelo fator de faixa etária e sim pelas lentes que as constituem e pelos condicionantes econômicos e sociais que estruturam a sociedade, é um avanço positivo na escola.

A noção de juventudes construída pelo grupo de professores(as) passa, segundo o caderno II da etapa I de formação, “na perspectiva dos direitos”. A partir dessa compreensão, “os problemas que atingem o jovem podem ser vistos como expressão de necessidades e demandas não atendidas” (BRASIL, 2013e, p. 11-12).

A garantia de direitos aos(as) jovens é expressa no Guia de Políticas Públicas de Juventude (2006) como sendo “oferta de serviços que garantam a satisfação das necessidades básicas do jovem e as condições necessárias para aproveitar as oportunidades disponíveis” (2006, p. 11). Apesar dos avanços legais, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o Estatuto da Juventude (2013j), que visam a garantir, respectivamente, os direitos dos(as) adolescentes (12 a 18 anos) e dos(as) jovens (15 a 29 anos), é preciso reconhecer que ainda há muito a fazer no campo das políticas públicas destinadas à juventude.

Outra atividade de reflexão e ação realizada por um número considerável de escolas foi a produção de uma carta coletiva destinada aos(as) jovens estudantes perguntando o que pensam e sentem sobre a escola de Ensino Médio (atividade 4 do caderno II da etapa I). Nos registros, encontramos muitas cartas produzidas pelos(as) professores(as) das escolas públicas, porém poucas reflexões realizadas pelos(as) professores(as) após a atividade desenvolvida com os estudantes. No entanto, em uma escola da sede da 8ª CRE (Região Centro), encontramos a seguinte carta:

Aos alunos da turma 208M! Li as cartas de cada um de vocês sobre as suas experiências e anseios em relação ao mundo do trabalho e do Ensino Médio. A leitura me fez lembrar a época em que eu tinha a sua idade. Aos 15 anos, eu fazia muitos planos para o futuro, um deles era bem clichê, embora sincero: ser um astro do rock. E, por mais contraditório que fosse, aos 16 eu planejava casar, ter filhos e seguir carreira militar. Esses planos não se realizaram e, àquela época, isso foi algo que gerou em mim certos desapontamentos, vividos com relativo amargor. Depois, lá pelos meus 20 anos, eu comecei a aprender com a vida que os planos servem pra fazer com que as pessoas se movam, mas que o importante não é tanto o objetivo a ser alcançado e sim as experiências, os encontros e desencontros que o caminho e

os erros podem nos trazer, os quais podem revelar uma vida melhor do que a encomenda, uma vida mais interessante do que a que foi planejada. Já fui bolsista em projetos de pesquisa; recepcionista de restaurante; professor particular de contrabaixo e também trabalhei na noite, em bares. Faz um ano e meio que trabalho como professor de história e sociologia no Magistério Estadual. Não me tornei um rock star, como sonhava quando tinha 15 anos, muito menos um militar casado e com filhos. Mas vivi e vivo muitas intensidades que valeram e ainda valem muito a pena. Coisas que saíram melhor do que o planejado. É necessário sim, organização para viver. No entanto, não podemos deixar ela se transformar numa jaula de ferro. A meu ver, um dos maiores desafios que se impõe aos indivíduos no mundo moderno é não se deixar ser esmagado pela excessiva burocratização da vida. A maioria de vocês quer ingressar na universidade, alguns querem abrir um negócio, outros sonham com um bom emprego... Independente da realização ou não dos seus sonhos, o que importa são as experiências vividas no trajeto. O filósofo Friedrich Nietzsche sugere um interessante exercício de reflexão. Trata-se de a pessoa parar de vez em quando e fazer a seguinte pergunta para si mesmo: “Quero isto ainda e inúmeras vezes?”. Ou seja, se fosse possível, você viveria novamente tudo o que viveu até agora (cada dor, cada prazer, cada sorriso, cada suspiro, cada lágrima...), infinitamente? Sei que essa é uma pergunta pesada, mas acho que ela pode servir para refletirmos se a caminhada tem sido bem vivida, bem vivida nos seus altos e baixos, independentemente da profissão. Termino esta carta deixando de presente para vocês um poema de Marcelo Saheia, um poeta carioca contemporâneo. Até breve. (Professor de uma escola da sede da 8ª CRE – Região Centro).

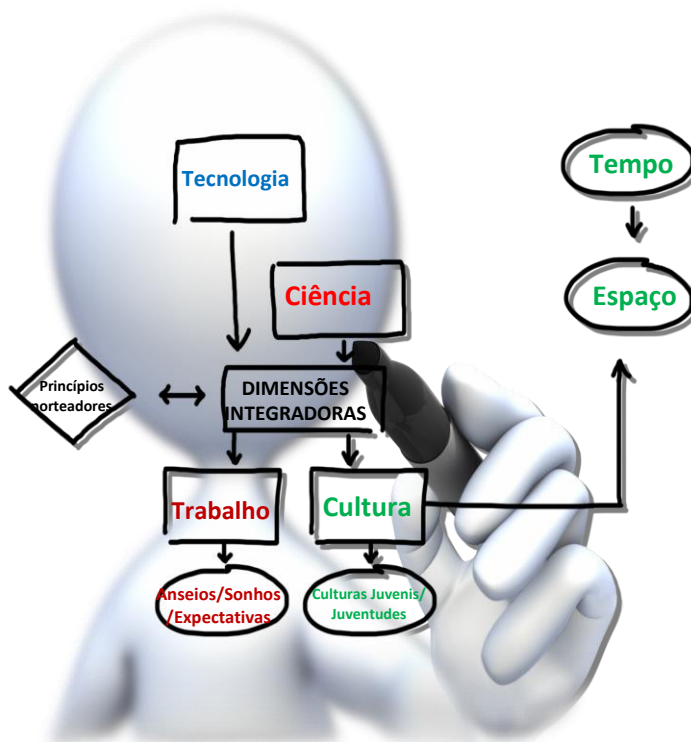
A carta produzida pelo professor de sociologia e história do Ensino Médio evidencia o processo reflexivo realizado pelo cursista. A sensibilidade do professor em responder às cartas dos estudantes narrando a sua própria história de vida tornou o processo de escuta acolhedor. Ao trazer as suas vivências e experiências, o professor remete os estudantes a refletirem sobre a importância da organização, dos planos e, principalmente dos seus sonhos.

Ter um bom emprego, entrar na universidade, abrir um negócio são os desejos dos(as) jovens dessa escola. No entanto, a carta produzida pelo professor sinaliza, aos estudantes, a importância desses desejos, pois são eles que nos movem, mas que independente do seu alcance, o que fica são as *experiências vividas no trajeto* e a ideia de que não podemos desistir dos sonhos e, mesmo não os atingindo, o quanto vale a pena viver com intensidade cada momento da vida. Esse acolhimento, realizado pelo cursista, cria laços com os estudantes e, ao mesmo tempo, busca compreender os desejos, os anseios e as angústias dos(as) jovens.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas diferenciadas são um ponto de entrada para auxiliar os(as) jovens através das dimensões integradoras propostas

nas DNCEM (2012), Ciência, Trabalho, Cultura e Tecnologia (Figura 25).

Figura 25 – O(a) jovem de EM e as dimensões integradoras do currículo (DCNEM/2012)



Fonte: Imagem disponível em: <https://www.pngegg.com/pt/png-ypfmd/download>. Acesso em: 4 jun. 2021. (adaptada pela autora)

O conhecimento científico, embora seja um conhecimento altamente importante e necessário, não é a única forma de conhecer. Fazer com que o estudante reflita sobre a sociedade em que vivemos, quais os valores que nela circulam, e ainda indagar e problematizar sobre a sociedade que queremos construir, torna o processo de ensino e aprendizagem mais significativo aos(as) jovens do Ensino Médio e, assim, abre espaço para o conhecimento científico e tecnológico.

Nesse sentido, percebemos, através da carta produzida pelo professor da Região Centro, a importância de a escola ser um espaço onde os estudantes possam fazer amizades, trocar experiências, socializar conhecimentos, sonhar e traçar planos para o futuro. Contudo, destacamos a importância de os estudantes contarem com a orientação de um(a) professor(a) para poderem se desenvolver, preparar-se para vida, para a cidadania, para a continuidade dos estudos e para o trabalho. Nessa perspectiva, busca-se, portanto, superar a dicotomia

vestibular/ENEM *versus* trabalho ou como encontramos em algumas literaturas, o dualismo entre propedêutico e profissional.

Esse dualismo, segundo Romanelli (1978) e Ramos (2005), foi instituído pela Reforma Capanema, em especial a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942), no Brasil. Essa reforma

acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Juntamente com esta, havia o conjunto de Leis Orgânicas que regulamentaram o ensino profissional nos diversos ramos da economia [...] se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas paralelas e independentes. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2006, p. 35).

Essa organização reforçou o caráter elitista, conservador e altamente discriminatório em relação às camadas populares e, consagrava, segundo Ghiraldelli (2005, p. 84), o chamado “dualismo educacional” do sistema brasileiro. Esse dualismo, na concepção desse autor, possuía claramente dois caminhos: o caminho das elites e o caminho escolar das classes populares.

Esses caminhos expressavam a fragmentação da escola através das divisões do trabalho: escolas que formavam as elites e escolas que formavam o proletariado. Em outras palavras, separavam em “escolas do dizer” e, em “escolas do fazer” (NOSELLA, 1995) demarcando as divisões estruturais do sistema educativo no modo capitalista de produção. Desse modo, a intencionalidade desta organização do Ensino Médio era explícita, ou seja, por um lado, havia aqueles que concebiam e controlavam o processo de trabalho (lado da exploração) e, por outro, aqueles que o executam (lado dos explorados).

Para Kuenzer (2007), o dualismo estrutural do Ensino Médio,

não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época uma relação peculiar entre trabalho e educação. (KUENZER, 2007, p. 9).

Assim, conseguimos entender o cenário em que o Ensino Médio foi socialmente construído e as dificuldades de desenvolver a formação humana e integral nas escolas com vistas a uma sociedade humana mais justa. Moura, Filho e Silva (2015) destacam que a problemática da questão da formação humana e integral é complexa e não surgiu e nem vai se encerrar no sistema educacional, pois

a “formação é produto das relações sociais e de produção, e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte dela, é fruto de tais relações” (2015, p. 1.059). As relações estabelecidas em decorrência da divisão social e técnica do trabalho tendem, segundo os autores, a deslocar-se da sociedade, refletindo, assim, as suas contradições.

Constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas. (MOURA, FILHO e SILVA, 2015, p. 1.059).

Ao contrário dessa forma de organizar e separar o ensino, criticada pelos(as) autores(as), Gramsci (2004) busca superar este modelo proposto através do “trabalho como princípio educativo”. Para o autor, é possível desenvolvermos a formação integral dos estudantes através de processos educativos omnilaterais⁹⁷, a partir da escola unitária. Nesta perspectiva, o trabalho como “princípio educativo” não pode ser alienado e direcionado apenas para a “formação para o mercado de trabalho”, o trabalho deve ser compreendido como uma “atividade teórico-prática” (GRAMSCI, 2004, p. 43) levando em consideração o seu caráter dialético.

Assim como Gramsci, Ciavatta (2005) defende que é necessário superar o ser humano dividido historicamente entre a ação do executar e a ação do pensar. Para a autora, uma alternativa a essa organização social e histórica também é a formação humana. O que se busca com a formação humana, no entendimento de Ciavatta (2005, p. 2-3), “é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”. Essa busca visa a superar a formação fragmentada, o homem dividido historicamente e favorece aos(as) jovens uma formação capaz de ampliar os conhecimentos de mundo de uma forma integral.

Essas discussões foram contempladas nas escolas através do caderno I de formação – Ensino Médio e Formação Humana Integral. Por meio dos relatórios

⁹⁷ Que é relativo a todos os lados ou dimensões "omnilateral", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/omnilateral> [consultado em 16-04-2022].

parciais enviados a UFSM, podemos perceber que os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) acreditam nessa perspectiva. Porém, reconhecem que há muitos desafios. Nesse contexto, o registro de outro professor da escola da Região Central da 8ª CRE sinaliza a importância de acabar com essa divisão entre trabalho e educação através da formação humana e integral:

O desafio que hoje permanece é acabar com a educação que separa aqueles que concluem o Ensino Médio para o mercado de trabalho e aqueles que buscam o ensino superior. O Ensino Médio, atualmente, ainda é voltado para preparar o jovem para um “vestibular”, preocupado com os conteúdos cobrados no programa. Sendo assim, acredito que há uma perda no que se refere à formação do ser humano, a educação precisa estar mais próxima da realidade, o que é nosso maior desafio. (Professor de uma escola da sede da 8ª CRE - Região Centro).

Essa foi a intencionalidade de aprofundamento dos cadernos de formação do PNEM a partir dos estudos do parecer CNE/CEB nº 5/2011 e da Resolução de 2/2012. A metodologia desenvolvida instigou as escolas a refletirem sobre os seus processos formativos como forma de revisitar e reconstruir conceitos enraizados pelas diretrizes de 1988 (Parecer nº 15/98 e Resolução nº 3/98), em busca de uma formação humana e integral. Para que isso ocorra, deve-se entender a formação humana e integral nas escolas de Ensino Médio com uma questão complexa. O próprio caderno de formação reconhece que

em curto prazo, é difícil sair dessa situação fragmentária em que se encontra a oferta do EM para o que se aponta nas DCNEM, mas é imprescindível edificar rapidamente os caminhos que levem, no futuro tão breve quanto possível, à formação humana integral e igualitária para todos, que ora se anuncia. (BRASIL, 2013a, p. 33).

Refletir e discutir sobre as orientações propostas pelas DCNEM (2012) pode parecer um caminho distante, mas é um dos pilares para que essa edificação aconteça no *lócus* das escolas e é, com certeza, o desejo de muitos(as) professores(as). Após atividade de reflexão e ação do caderno III, a mudança de olhar de uma professora que possui uma caminhada no magistério estadual pode ser observada.

Depois da entrevista realizada com os alunos (atividade do curso) pude perceber o potencial que temos diariamente em nossas mãos e muitas vezes não utilizamos a nossa experiência e conhecimento para explorá-los. Os nossos estudantes são seres em construção e nós somos um pouco do alicerce para eles, através de nós eles podem recheiar essa caminhada de saberes e de amizades construídas durante a vida escolar deles, em especial, no Ensino Médio. Sinto que muito mais posso contribuir nessa formação, não só através de conteúdos, mas no relacionamento

diário com a turma. Após a discussão desse caderno, fiz uma reflexão sobre a minha prática e penso que muito tenho que mudar pois, sou de uma geração que ainda traz os resquícios da educação pós-ditadura, onde todo o contexto educacional era diferente e não havia estímulo ao pensamento crítico. (Professora de uma escola da sede da 8ª CRE – Região Nordeste)

O processo de reflexão realizado pela professora proporcionou um momento de crescimento pessoal e profissional consciente das suas limitações. Ao mesmo tempo, desafiou a professora a superar os comportamentos rotineiros e impulsivos condicionados, muitas vezes, por uma prática mecânica e historicamente construída. Dorigon e Romanowski (2008) apontam que

o professor, ao assumir a melhoria da sua *performance* a partir da análise da sua prática, da sua experiência, mesmo que encontre novas alternativas que modifiquem essa prática, mantém o processo circunstanciado nessa prática, isto é, no próprio fazer. (DORIGON e ROMANOWSKI, 2008, p. 17),

O PNEM, portanto, buscou considerar o próprio fazer pedagógico do professor como elemento importante da compreensão da ação docente. Entendeu, naquele momento, a relevância da compreensão alicerçada nos fundamentos teóricos (cadernos de formação) com o objetivo de buscar novas formas de pensar o Ensino Médio e em novas possibilidades de práticas pedagógicas diferenciadas com as juventudes presentes nesta última Etapa da Educação Básica.

Essas novas possibilidades podem ser traduzidas de diferentes formas, dependendo de cada contexto escolar, pois não há uma receita pronta. A professora de uma escola do interior de Santa Maria (fora da sede da 8ª CRE), por exemplo, chegou à conclusão, após realizar a atividade 4 do caderno II da formação (etapa I), que:

Motivou o grupo a pensar a sua prática na escola, ensaiando com os projetos, formas de romper com o trabalho disciplinar até então realizado. A discussão foi produtiva, na medida em que colocou os professores no desafio de encontrar maneiras de promover a formação humana integral com o currículo e com o trabalho pedagógico também integrado. (Professora de uma escola fora da sede da 8ª CRE).

O relato da professora mostra a importância de a escola oportunizar o espaço para o pensar e para o trabalho interdisciplinar mais integrado. A fala da professora também é motivada pelas discussões já realizadas no caderno I da etapa I - Ensino Médio e formação humana integral. Este caderno promoveu o debate entre os(as) professores(as) da rede pública estadual através da perspectiva da formação

humana integral na qual reitera que a formação do estudante do Ensino Médio

não pode centrar-se exclusivamente nos conteúdos voltados para o acesso ao Ensino Superior, quer seja o vestibular ou o ENEM, tampouco o foco pode ser a formação instrumental para o mercado de trabalho, centrada na lógica das competências para a empregabilidade. Ambas são mutiladoras do ser humano. Ambas são unilaterais ao invés de se apoiarem na omnilateralidade. (BRASIL, 2013a, p. 34).

A omnilateralidade proposta no material didático da formação do PNEM se refere à formação integral do ser humano e ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades, “por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas” (BRASIL, 2013a, p. 34). Para tanto, quando a professora da escola pública diz *romper com o trabalho disciplinar (Professora fora da sede da 8ª CRE)*, ela deixa explícito que a educação unilateral deve ser superada.

Desse modo, pensar em um Ensino Médio como um direito nos move a despertar nas juventudes conhecimentos e saberes que não podem ser aprendidos de forma unilateral. Move-nos, também, conforme ressalta a professora da escola pública fora da sede da 8ª CRE, a pensar em um espaço necessário para a formação humana integral em que o ensino das artes, a prática de esportes e o desenvolvimento da cultura em geral, através das quatro dimensões integradoras do currículo, previstas nas DCNEM (2012), seja possível.

A seguir, apresentamos os artigos elaborados pelos diferentes atores(as) que participaram do curso de formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) através do PNEM. As reflexões e diálogos produzidos são oriundos dos aprendizados e experiências nas diferentes Coordenadorias Regionais de Educação que fizeram parte da área de abrangência da UFSM.

4.2 ARTIGOS PRODUZIDOS PELOS(AS) PARTICIPANTES DO PNEM.

O livro intitulado “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio UFSM: narrativas de experiência”, organizado pelas professoras Cláudia Cisiane Benetti, Roseane Martins Coelho, Elisete Medianeira Tomazetti e Nara Vieira Ramos reuniu uma coletânea de artigos produzidos por diferentes atores(as). São eles: coordenadoras IES, supervisoras IES, orientadores(as) de estudo, professores(as),

coordenadores(as) pedagógicos(as) além de bolsistas dos grupos de pesquisas (FILJEM e GEPIJUF) do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da UFSM, que fizeram parte dos bastidores do processo de formação continuada do PNEM.

A obra trouxe ao leitor o conhecimento e a reflexão sobre aprendizados e diálogos produzidos pelos participantes “em torno de um desejo comum: pensar e repensar a educação e a formação dos jovens, com eles, e para eles”, conforme sinalizado no prefácio, por Monica Ribeiro (2016, p. 9). Contudo, os artigos trouxeram (Tabela 20) importantes contribuições para a sistematização e a ampliação dos conhecimentos produzidos pelos cursistas durante o programa de formação do PNEM, além das percepções sobre o contexto de estudo do Ensino Médio a partir das ações do PNEM.

Tabela 20 - Artigos do livro Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio UFSM: narrativas de experiência (2016)

(continua)

Nº.	Artigo	Autores
1	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: uma experiência de formação continuada de professores desde a UFSM.	Nara Vieira Ramos e Elisete Medianeira Tomazetti.
2	Formação de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/UFSM: narrativas do processo.	Roseane M. Coelho, Claudia Cisiane Benetti e Solange Catarina Manzoni Rufino.
3	O olhar sobre a juventude a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.	Paulo Roberto Marques Segundo e Sueli Salva.
4	Do susto ao construto: vivências e experiências no Ensino Médio Politécnico.	Luciani Souchi e Izaura Ceolin dos Santos.
5	Lições de um Pacto.	Cristiane Pereira.
6	Bandeirante: um novo olhar sobre o Ensino Médio.	Veridiana Maria Tonini.
7	Nossa escola e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.	Belamar Anziliero, Cleci Faresin Guisolfi, Geni Menegon, Ivone Maria Wolmann, João Antonio Miotto, Leidimara Sartori, Marilne Galli, Marisete Lourdes Dal'Santo, Rosane Vieira Alchieri, Rosicler De Carli, Sandra Ascoli, Simone Seguetto, Sonia Dorizete Zatti, Sonia Maria Carbolin, Susane Dessotti e Susi Maria Galli Fachin.
8	Uma reflexão sobre a formação continuada através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.	Carine Nunes dos Santos.
9	O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Colégio Estadual Técnico Dr. Zeno Pereira Luz: um relato de experiência.	Gisele Pereira Rodrigues.
10	O(s) olhar (es) dos sujeitos participantes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio sobre a formação.	Valéria Pereira Minussi e Rebeca Ramos Paloma.

Tabela 20 - Artigos do livro Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio UFSM: narrativas de experiência (2016)

(conclusão)

Nº.	Artigo	Autores
11	A reestruturação do Ensino Médio Brasileiro: uma possibilidade de Transformação social.	Fabiana Cavalheiro Scalei Simões e Rovana Chaves.
12	Pacto Nacional do Ensino Médio: desafios e rupturas de ser educador na contemporaneidade.	Henriqueta Alves da Silva, Clenio Viane Mazzonetto e Ambrósio Kempka.
13	Seminário Integrado no Ensino Politécnico: a pesquisa contribuindo para formação discente.	Átila de Macedo Maia e Lucas Andrade Ananias.

Fonte: Elaborado pela autora.

A oportunidade de escrever um artigo científico foi proporcionada a todos(as) os(as) participantes do PNEM. Esse espaço de produção acadêmica visou a fortalecer e elucidar as experiências dos cursistas, mas, sobretudo, elucidar a importância de pensar e repensar a prática docente a partir dos documentos orientadores da educação. Os 13 (treze) artigos apresentados no livro (Tabela 20) resgatam o compromisso e a preocupação que os(as) professores(as) e demais implicados(as) nesse processo possuem em relação à última etapa da Educação Básica, com base na reflexão sobre a prática docente e os saberes escolares (etapa I) e na reflexão e reconsideração (etapa II).

Para Carvalho e Porto (2005),

o resgate das experiências significativas do professor em formação serve de paradigma para que ele realize o mesmo em relação aos seus estudantes. (...) Em simetria, o uso dos conhecimentos construídos pelos professores em formação serve para propor experiências significativas aos estudantes do ensino básico, que, do mesmo modo, podem resgatar aquilo que conhecem ao resolverem novas situações. (CARVALHO e PORTO, 2005, p. 19).

Os artigos contemplados nessa obra foram elaborados no parâmetro de Carvalho e Porto (2005). As intencionalidades pedagógicas resultantes dessa produção possuíam um único objetivo: pensar e repensar os processos que envolvem as escolas de Ensino Médio público de qualidade e os sujeitos que ocupam este espaço com base nas proposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010) e, principalmente das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

O artigo de Ramos e Tomazetti (2016b) “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Uma experiência de formação continuada de professores desde a UFSM” traz as experiências da formação do PNEM a partir de um lugar de fala de quem coordenou as atividades administrativas e pedagógicas através da UFSM. As autoras descrevem a sistemática de organização e implementação do curso sob o olhar da IES. Após, destacam e problematizam “repercussões, comentários e avaliações manifestadas pelos professores participantes, durante encontros, reuniões e seminários que ocorreram no período, em Santa Maria” (RAMOS e TOMAZETTI, 2016b, p. 21).

Os dados extraídos da plataforma de Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do MEC elucidaram, naquele momento, também as análises de Ramos e Tomazetti (2016). A Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio⁹⁸ (2011-2014) que vinha sendo implementada, através do Seminário Integrado nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio do RS foi, segundo as autoras, uma política de governo que movimentou as discussões do Ensino Médio no Rio Grande do Sul e contribuíram para o fortalecimento da formação continuada através do PNEM.

Essa proposta

basicamente se constitui por um Ensino Médio politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo. (RIO GRANDE DO SUL, 2011. p. 4).

Os movimentos realizados pelo PNEM, inicialmente, causaram estranhezas. Vieram instituídos de estigmas pelos cursistas, pois surgiram dois anos após o início da reestruturação curricular do Ensino Médio no RS, conhecida como Ensino Médio Politécnico, conduzida pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Sobre isso, Ramos e Tomazetti destacam que

⁹⁸ A proposta de reestruturação do Ensino Médio foi, segundo Documento Orientador, “construída levando-se em consideração o Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período 2011-2014, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96 – incluindo a concepção para o Ensino Médio no que diz respeito à sua finalidade e modalidades nela presentes –, além da Resolução sobre Diretrizes Curriculares para a Educação Básica emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)”. (SEDUC/RS, 2011, p. 3).

quando do início da formação continuada, definida pelo PNEM, no ano de 2014, os professores do Ensino Médio das escolas gaúchas estavam no processo de reestruturação curricular orientado pela SEDUC/RS. Isso gerou, primeiramente, uma incompreensão acerca dos vínculos, similaridades e continuidades entre os dois processos, um estadual e outro federal. (RAMOS e TOMAZETTI, 2016b, p. 28).

Por um lado, havia o Estado, com os movimentos de reestruturação em curso através do Ensino Médio Politécnico, por outro, havia a União com uma nova configuração de formação, em nível nacional, através do PNEM. Diante disso, o Rio Grande do Sul passou por um constante processo de reestruturação, sendo que as ações do PNEM valorizaram a escola como espaço de trabalho e de estudo, fazendo da hora-atividade do(a) professor(a) um espaço privilegiado de pensar e repensar a escola de Ensino Médio com os seus pares. Dessa forma, tanto as ações do PNEM quanto as ações do Ensino Médio Politécnico procuraram colocar o(a) jovem estudante como sujeito da formação.

Ainda no artigo de Ramos e Tomazetti (2016b), as autoras buscaram apreender as dificuldades e os pontos positivos das repercussões e avaliações manifestadas pelos cursistas. As dificuldades sinalizadas foram: 1) Descompromisso de alguns gestores(as) escolares para com a realização da formação continuada dos(as) professores(as) na escola, 2) O atraso no pagamento das bolsas de estudo para os(as) professores(as), principalmente no início do curso; 3) O tempo a ser disponibilizado para a realização do curso; e 4) Inicialmente, o uso dos *tablets*⁹⁹, que seriam encaminhados pelo MEC.

As dificuldades manifestadas pelos cursistas procedem no sentido de que todo processo de implementação de uma política, seja ela pública ou de governo¹⁰⁰ gera desconfortos nos processos naturalizados nas escolas, assim como atraso nos repasses financeiros pelo Governo Federal. No entanto, logo após os primeiros meses de formação, estas questões se estabilizaram e passaram a ter o fluxo nas normativas de liberações e aprovações previstas na Resolução nº 51 de dezembro

⁹⁹ O uso de *tablets* no ensino público constitui ação do PROINFO Integrado, programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais. (BRASIL, 2014a, p. 25).

¹⁰⁰ Cada governo tem seus projetos, que por sua vez transformam-se ou não em políticas públicas. Desse modo, uma política de governo é aquela política que foi criada em um determinado governo e, em um determinado período. Ela depende da alternância de poder para ter continuidade. Já uma política pública é aquela que nasce em um determinado governo e tem continuidade nos governos posteriores. Exemplo: Bolsa Família, criado através do Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004.

de 2013, minimizando assim, esses descontentamentos.

Um ponto positivo e abordado no artigo “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Uma experiência de formação continuada de professores desde a UFSM” foi que os cursistas que aderiram ao PNEM, “eram frequentemente elogiados pelos alunos, pois viam seus professores estudando em grupo na escola, algo até então pouco percebido na rotina escolar” (RAMOS, TOMAZETTI, 2016b, p. 31). Segundo as autoras,

também foi mencionado, de forma bastante elogiosa, pelos participantes do PNEM o Caderno de Formação - O Jovem como Sujeito do Ensino Médio, trabalhado na I Etapa do Curso. Os professores narravam que a partir dele puderam ter outro olhar sobre seus alunos; passaram a reconhecê-los não apenas como ALUNOS, mas também como JOVENS, consequentemente considerando sua cultura, seus projetos, sua condição de classe e gênero, sua forma de interagir com as tecnologias da informação e comunicação, por exemplo. (RAMOS e TOMAZETTI, 2016b, p. 32).

A partir das análises das autoras, percebemos que os objetivos iniciais do PNEM começaram, mesmo que lentamente, a fazer sentido, A tarefa de o(a) professor(a) olhar para si como sujeito do processo formativo e olhar para o seu estudante como jovem renova a esperança de que podemos e devemos, de forma coletiva, pensar em um Ensino Médio público de qualidade que consiga atender às proposições das DCNEM e demais legislações, mas, sobretudo, as necessidades e expectativas dos(as) jovens presentes do Ensino Médio brasileiro.

O artigo “Formação de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/UFSM: narrativas do processo”, escrito por Coelho, Benetti e Rufino (2016) partem de um lugar de fala de quem acompanhou o planejamento e participou na atuação das formadoras regionais como supervisoras da IES. As autoras consideram a “concepção do professor como a de sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade”, corroborando as análises de Ramos e Tomazetti (2016b).

O texto de Coelho, Benetti e Rufino (2016) convida o leitor a navegar pelas narrativas das formadoras regionais e orientadores(as) de estudo a partir dos registros realizados pelas supervisoras da IES durante os momentos formativos do PNEM. Para as autoras, valorizar a escuta foi a oportunidade de se “ouvir os dois lados de uma mesma história, ela própria em seu potencial formador” (2016, p. 40).

Portanto, ao nos depararmos com as narrativas das formadoras regionais e orientadores(as) de estudo damos-nos conta de que pensar e repensar algo é transformá-lo em novo.

Em diálogo com as percepções de Coelho, Benetti e Rufino (2016), o livro *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire (1996), em “Ensinar exige saber escutar”, traz elementos importantes sobre o processo de escutar o outro. Para Freire,

somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele e o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele. (FREIRE, 1996, p. 58).

Isso é evidenciado, segundo Coelho, Benetti e Rufino (2016), quando elas explicam que, propiciar momentos de mediação de estudos com os seus pares trazendo ao debate as suas vivências e experiências faz com que eles percebam a si mesmos, pois ao

trazer suas experiências para serem socializadas e refletidas que trazem sinais de avanços, rupturas, continuidades, descontinuidades, enfim, movimentos que interrompem de alguma maneira a rotina do fazer pedagógico e possibilitem perceber o que significou a formação nos diferentes contextos em que ocorreu. (COELHO, BENETTI e RUFINO, 2016, p. 40).

Esse movimento de escuta transformou o discurso dos cursistas no sentido de que ultrapassaram o campo do senso comum e passaram a discutir com base nos fundamentos legais da educação revisitando os saberes escolares construídos e vividos no *lócus* das escolas. Nesse sentido, as autoras reforçaram, a partir das análises das narrativas das formadoras regionais e orientadores(as) de estudo, que o modelo de formação continuada proposto pelo PNEM foi um “revelador de verdades” e que foi um modelo positivo que gerou mudanças significativas nos envolvidos.

Diante desses movimentos, o artigo “O olhar sobre a juventude a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, de Segundo e Salva (2016), instiga formas de olhar, pensar, aprender, comunicar e de se relacionar na perspectiva do(a) “jovem como sujeito” e não como “problema social”. O artigo faz uma leitura crítica do Caderno II “O Jovem Como Sujeito do Ensino Médio” (etapa I) e as suas interrelações com as Diretrizes Curriculares de Ensino Médio (2012) e com o Parecer nº 5/2011 do Conselho Nacional de Educação (2011c) a partir de

diferentes nuances interpretativas e deslocamentos do conceito de juventude para juventudes, no plural. Segundo os autores,

considerar os “jovens como sujeitos” e não como “problema social” é a ênfase dada ao referencial teórico abordado na formação proposta pelo Pacto. É com essa perspectiva que os cadernos do PNEM incidem seu olhar sobre a juventude, sem desconsiderar que a imagem construída da juventude como “problema social” não seja algo real e merecedora de atenção por parte das políticas públicas. Pelo contrário, o movimento é de tentar compreender os jovens como “sujeitos de direitos”, sobretudo direito à aprendizagem. (SEGUNDO e SALVA, 2016. p. 61).

Nesse sentido, Segundo e Salva destacam a dimensão histórica, social, política, cultural e epistemológica da categoria juventude bem como as diferentes concepções que esta categoria vem ganhando ao longo da história. A participação dos(as) jovens, os sujeitos que compõem o Ensino Médio, eram desconsiderados. A “voz da juventude” foi por muito tempo, segundo Dayrell e Carrano (2014), reclusa aos olhos de uma sociedade conservadora que, na maioria das vezes, ligava o(a) jovem à irresponsabilidade, ausência de respeito, violência, indisciplina e dispersão.

Esse é um dos dilemas que ainda permeiam os discursos dos(as) professores(as) além de compararem a sua juventude com a dos seus estudantes, um equívoco ainda a ser superado. De acordo com Segundo e Salva (2016, p. 72), “os jovens não querem ser reconhecidos a partir da memória e experiência do seu professor, mas a partir de si próprio, da sua condição de jovem”. Nesse sentido, percebemos que os(as) jovens do Ensino Médio procuram viver a sua juventude de acordo com o seu momento histórico e, com isso, distanciam-se daqueles vivenciados pelos seus(as) professores(as).

Dessa forma, “a juventude constrói sua imagem por meio do contexto histórico-político-social-econômico e, sendo assim, a imagem do jovem ganha contornos distintos através da história” (SEGUNDO e SALVA, 2016, p. 60). Diante desse olhar, o momento requer compreender as juventudes que estão presentes no Ensino Médio reconhecendo a importância da participação dos(as) jovens na construção da educação e do mundo, buscando espaço para a reflexão sobre sua identidade acerca da sua condição juvenil, das culturas juvenis, da sociabilidade e do tempo e espaço em que estão inseridos (DAYRELL, 2007). Desse modo, o artigo enaltece as ações de formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) através do PNEM, pelo fato de o caderno II (etapa I) trazer à tona, o debate sobre as juventudes que se produzem tanto fora, quanto no espaço escolar.

Nesse contexto de estudos, de reflexões, de discussões sobre a escola de Ensino Médio, sobre o reconhecimento do estudante como jovem, que traz para a escola sua cultura juvenil é um ponto que exige cada vez mais por parte dos profissionais da educação, um olhar atento. Trabalhar com jovens de Ensino Médio se torna um desafio aos envolvidos, principalmente, porque eles(as) nos dão sinais de que precisamos compreender as suas mais variadas formas de ser jovem na contemporaneidade. Para tanto,

não podemos esquecer que a instituição escolar e os atores que lhe dão vida, professores, alunos, gestores, funcionários, familiares, dentre outros, são parte integrante da sociedade e expressam, de alguma forma, os problemas e desafios sociais mais amplos. (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 103).

No artigo de Segundo e Salva (2016), também percebemos as preocupações abordadas por Dayrell e Carrano (2014). Já no texto “Do susto ao construto: vivências e Experiências do Ensino Médio Politécnico”, redigido pela orientadora de estudo Luciani Souchie e pela professora Izaura Ceolin dos Santos, reforça-se o debate sobre os desafios sociais mais amplos apontados por Carrano e Dayrell (2014), no viés da formação humana e integral, da avaliação, da interdisciplinaridade e das juventudes. Sinaliza ainda que “a aprendizagem se configura como processo colaborativo entre os segmentos escolares: professores, alunos, famílias, funcionários de escola e comunidade” (SOUCHIE e SANTOS, 2016, p. 79).

O lugar de fala das autoras traduz, em um primeiro momento, as tensões já elucidadas no primeiro artigo do livro (estranhamento/desconforto). Contudo, traz elementos que complementam o conjunto das narrativas dos artigos anteriores, através de um relato de experiência realizado com os(as) jovens do Ensino Médio a partir de uma atividade de reflexão e ação proposta pelo caderno II (O Jovem como sujeito do Ensino Médio).

A atividade de reflexão e ação desenvolvida pelas autoras, no *lócus* da escola foi:

E nós, professores e professoras, como podemos ser parceiros e construtores de projetos para o futuro dos jovens e das jovens estudantes? Que tal buscarmos estratégias metodológicas para que os estudantes falem de si no presente e de seus projetos de vida futura? Uma troca de correspondência entre os estudantes com a mediação docente pode abrir a possibilidade para o diálogo sobre as expectativas juvenis frente à vida. Da mesma forma, e pensando no presente de muitos jovens trabalhadores, tente também saber: quantos estudantes trabalham em suas turmas; que trabalho realizam; quais trabalhos já fizeram; sob quais condições; se foram feitos com segurança e proteção ou em condições de exploração e desproteção. Seus estudantes têm consciência de seus direitos de trabalhadores e trabalhadoras? Não trabalham, mas pensam em trabalhar ainda durante o tempo de escola? Que tal abrir um diálogo com eles sobre essas e outras questões? (BRASIL, 2013e, p. 44).

As autoras, no decorrer do texto, apresentam as narrativas e sugestões dos estudantes como, por exemplo, a criação do grêmio estudantil, participação externa em feiras e/ou mostras educativas e visitas a entidades da região, assim como os relatos dos estudantes após atividade externa. Contudo, o movimento de reflexão provocado por esta ação com o grupo de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), através das atividades coletivas trouxe o entendimento de que:

A atividade proposta também diversifica e dignifica o trabalho do docente, uma vez que ser educador é ter um contrato social em torno da educação, exercitar o vínculo com o outro de forma comprometida, pois o grupo envolvido nessa profissão é formado por vidas que se cruzam e se (re)significam através de histórias tristes ou alegres, crenças, evoluções, sonhos, utopias. (SOUCHIE e SANTOS, 2016, p. 83).

A passagem acima expressa o entendimento geral provocado a partir da realização de uma atividade externa com os(as) jovens. As autoras enfatizam que a escola deve diminuir o distanciamento das vivências, experiências e expectativas dos estudantes com os saberes escolares. Souchie e Santos (2016, p. 83) destacam ainda que o “romper com essa tradição, ouvir atentamente as muitas vozes do mundo, com elas dialogar e aprender, é uma das contribuições fundamentais que a pesquisa, como atividade pedagógica, poderá oferecer”.

Desse modo, percebemos que as reflexões realizadas pelos(as) professores(as) fomentaram as discussões sobre o Parecer CNE/SEB nº 5/2011 e das DCNEM (2012) e que somam esforços para repensar a escola pública de Ensino Médio. É fundamental que as necessidades dos estudantes sejam consideradas nas práticas pedagógicas dos(as) professores(as). Há a necessidade de os(as) jovens serem reconhecidos como parte importante desse processo e a mudança de interesse dos(as) jovens, como aponta o Parecer CNE/SEB nº 5/2011, é justificada

pela inquietação das juventudes, a qual está muito mais evidente nos dias atuais do que no passado e, conforme bem trazem as diretrizes, “vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens” (BRASIL, 2011c, p. 2).

A cursista do PNEM, Cristiane Pereira, autora do artigo intitulado “Lições de um Pacto” e professora de escola pública de Ensino Médio, traz o olhar sobre as juventudes, os limites e possibilidades da escola em relação às práticas pedagógicas. Para Pereira, o PNEM “proporcionou aos docentes e à equipe pedagógica a conquista de tempo remunerado para a realização de encontros que possibilitaram a reflexão coletiva sobre o perfil do jovem no Ensino Médio” (PEREIRA, 2016, p. 91-92). A autora, ao se reportar aos(as) jovens do Ensino Médio, também utiliza como sinônimo o termo “adolescente”. Aqui carece uma pausa, pois ao utilizarmos a terminologia “jovem” defendemos as diferentes concepções que esta categoria emerge através do olhar da sociologia, e não no seu sentido mais restrito dos estudos sobre o desenvolvimento humano (psicologia/adolescente).

Adjetivo de dois gêneros, a palavra jovem significa, segundo o dicionário Aurélio: Moço, de pouca idade: mulher jovem. Que não tem o espírito amadurecido; entre outros. Já juventude, carrega a seguinte definição: Parte da vida do homem entre a infância e a idade viril: o brilho da juventude. Estado de uma pessoa jovem.

Na literatura, há várias formas de se definir o que é ser jovem. No entanto, não existe um consenso quanto ao conceito de juventudes. Para Bourdieu (1983), “é apenas uma palavra”, porque sempre somos jovens para alguém e velhos para alguém. Sendo assim, os cortes em idade ou em gerações teriam variações e seriam objeto de manipulação, tornando complexa a relação entre idade biológica e social. Para este autor, a noção de juventudes configuraria um elemento que faz sentido somente no contraste entre os mais novos e os mais velhos.

Para Margulis e Urresti (1996), o fato de idade ser considerado como classificatório para dizer quem está incluído na categoria juventude, hoje se mostra crescentemente ambíguo, para dar conta da diversidade do fenômeno. Os autores destacam que é preciso levar em consideração variáveis tais como: a classe social, as diferentes culturas, o marco institucional, entre outras, que articuladas, desenham as múltiplas formas de viver e ser jovem.

Entretanto, “ao estudarmos as juventudes não implica que estejamos falando

de um grupo homogêneo” (DAYRELL, 2001, p. 5), muito embora não seja fácil construir a noção de juventudes que consiga abranger a heterogeneidade do real. Para o autor,

um primeiro aspecto é a necessidade de considerar a noção de juventude não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado muito menos como um momento de preparação que será superado quando entrar na vida adulta. (DAYRELL, 2001, p. 17).

Nas últimas décadas, os estudos que abordam a noção de juventudes, suas formas de se relacionar com os que se encontram ao seu redor, os seus modos peculiares de ser e estar no mundo, ganham contornos específicos. Essas experiências vivenciadas estão intimamente associadas e identificadas a componentes culturais que ultrapassam, em muito, os limites puramente biofisiológicos. Dayrell (2003) diz que é preciso

entendermos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma. Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona. (DAYRELL, 2003, p. 24).

Para entendermos as juventudes, segundo as palavras do autor, é necessário compreendermos a construção social como uma categoria heterogênea que é formada pela diversidade que permeia o universo social dos(as) jovens do Ensino Médio e não apenas como uma passagem. Os autores Margulis e Urrest (2000), entendem a Juventude como

un concepto esquivo, construcción histórica y social y no mera condición de edad. Cada época y cada sector social postula formas de ser joven. Hay muchos modos de experimentar la juventud, y variadas oportunidades de presentar y representar la persona en las múltiples tribus que emergen en la estallante socialidad urbana. (MARGULIS e URREST, 2000, p. 11).

Os(as) jovens experimentam a juventude e constroem seus modos de ser jovem todos os dias. Margulis e Urresti (2000) contrapõem a ideia apresentada por Bourdieu (1983), quando ele afirma que a “juventude é mais que uma palavra” e abarca um conceito que se refere a um imenso coletivo, variável e dinâmico, de

difícil apreensão. Os autores destacam que a juventude não é somente um signo, ela possui um conjunto de possibilidades, tendo uma existência material, prática e vital que transcende os significados que a sociedade lhe atribuiu.

Já a partir da leitura do artigo de Cristiane Pereira (2016) e das vivências com os(as) jovens através das oficinas de produção de conteúdos reflexivos no Portal EMdiálogo, percebe-se que há professores(as) que ainda não se conectaram com as necessidades dos(as) jovens e que não se aproximaram desse universo juvenil. Esse fato ocorre, conforme, Pais (1990, p. 140), por acreditarem que a “própria sociologia da juventude tem vacilado”, como evidencia as duas tendências apontadas pelo autor:

a) Numa delas, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada «fase da vida», prevalecendo a busca dos aspectos mais uniformes e homogêneos que caracterizariam essa fase da vida— aspectos que fariam parte de uma «cultura juvenil», específica, portanto, de uma geração definida em termos etários. b) Noutra tendência, contudo, a juventude é tomada como um conjunto social necessariamente diversificado, perfilando-se diferentes culturas juvenis, em função de diferentes pertenças de classe, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais, etc. Neste outro sentido, seria, de facto, um abuso de linguagem subsumir sob o mesmo conceito de juventude universos sociais que não têm entre si praticamente nada de comum. (PAIS, 1990, p, 140).

Cabe destacar que, nesta tese, a noção de juventudes não está reduzida a esta ou àquela tendência (PAIS, 1990), ou apenas a uma palavra, à idade, à passagem para a vida adulta ou a um período de manifestações próprias, mas a tudo isso e um pouco mais (TOMAZETTI, RAMOS, SALVA, OLIVEIRA e SCHLICKMANN, 2011). Está relacionada a uma construção histórica que se modifica e se transforma a cada instante, a um sujeito que faz parte de um segmento de ensino (Ensino Médio) que é passível de promover transformações sociais a partir das suas experiências e vivências escolares.

Discutir esta questão na formação continuada de professores(as) no Brasil não é tarefa fácil. O debate ainda enfrenta problemas de definição, pois é necessário entender que

na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram 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. (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 112).

Os autores enfatizam que há diversas formas de ser jovem devido aos contextos em que estão inseridos. No Brasil, as transformações sociais, culturais e econômicas vão demarcando territórios e definindo os diferentes modos de ser jovem em um mesmo tempo espaço. Entretanto, Dayrell (2007), define por trabalhar com a ideia da condição juvenil por ela estar mais adequada ao tratarmos desse tema. Para o autor, a condição juvenil

refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (DAYRELL, 2007, p. 1008).

Nesse sentido, a condição juvenil definida por Dayrell (2007) e as juventudes não se reduzem a uma fase da vida, a uma faixa etária dos 15 (quinze) aos 29 (vinte e nove) anos de idade, ela é bem mais. Essa idade é considerada como uma referência para as juventudes brasileiras, conforme previsto na Lei nº 12.852/2013 (Estatuto da Juventude), porém distancia-se de outros conceitos como o de adolescência, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (entre 12 (doze) a 18 (dezoito) anos de idade). Essa separação etária é válida no campo das responsabilidades sociais e de autonomia, como por exemplo, para a escolarização (Educação Básica) e para a inserção no mundo do trabalho, muito embora já exista um prolongamento na sociedade contemporânea.

Apesar das diferentes interpretações sobre a noção de juventudes trazidas pelos autores mencionados, destacamos, ainda, no artigo de Pereira (2016), os limites e possibilidades que a escola rural apresenta em relação à permanência desse(a) jovem na escola e a luta constante por uma educação de qualidade junto à comunidade local. A autora traz o diálogo como possibilidade de reduzir as distâncias entre a voz dos(as) jovens e da escola, bem como suas implicações às práticas pedagógicas dos(as) professores(as). Para esta professora de escola pública,

as práticas pedagógicas não devem perder de vista sua dimensão humanizadora, educar é uma ação desafiadora em um mundo em constante mudança. Portanto, se nosso propósito como educadores é fazer da escola um espaço onde as diferentes culturas possam dialogar, a mudança começa por nossa visão a respeito da educação. (PEREIRA, 2016, p. 97).

Essa preocupação também foi sinalizada no texto “Bandeirante: um novo olhar sobre o Ensino Médio” da orientadora de estudo, Veridiana Maria Tonini. O modo como o PNEM foi trabalhado e o aporte teórico (cadernos de formação) tornou “significativo às discussões, a partir da realidade da escola e da comunidade local, pensar, compreender e construir levando em conta os sujeitos, as juventudes do cotidiano real da instituição” (TONINI, 2016, p. 106). O texto também apresenta as narrativas de um processo formativo em construção através das atividades de ação e reflexão desenvolvidas na escola¹⁰¹.

O envolvimento dos(as) professores(as) é evidenciado(a) através da realização das atividades de reflexão e ação, das leituras e reflexões sobre as temáticas das juventudes, história do Ensino Médio, avaliação emancipatória, áreas do conhecimento e formação humana integral. A escola celebra, segundo a autora, “a oportunidade do encontro - sentem-se mais seguros, sentem-se parte na construção do processo. O estar junto torna mais “leve”, fortalece as relações e o comprometimento na construção de ações que venham ao encontro dos sujeitos” (TONINI, 2016, p. 107).

Nesse sentido, o PNEM foi uma proposta inédita de formação continuada de professores(as), pois abriu espaço, na escola, para uma nova dinâmica de formação e de aperfeiçoamento dos saberes escolares. Ao mesmo tempo, induziu, a partir da hora-atividade do professor, os estudos coletivos que levaram em consideração as legislações vigentes e saberes escolares dos professores(as). Nesse cenário, as ações desenvolvidas do PNEM objetivaram a melhoria da qualidade da educação e incentivaram a implantação das Diretrizes, documento que apontou o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio integrando os conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo.

Proporcionar, no *lócus* da escola, discussões e reflexões a partir das ações desenvolvidas pelos(as) professores(as) junto aos sujeitos que compõem a escola, os(as) jovens, foi o grande diferencial da formação proposta pelo PNEM. Inicialmente, houve a necessidade de os(as) professores(as) inverterem a lógica do pensamento, reconhecendo-se como sujeitos da formação e parte desse importante processo de reestruturação curricular, aproximando-se das juventudes.

¹⁰¹ O texto descreve relatos de professores(as) da Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante, localizada no município de Guaporé/RS.

Embora o PNEM tenha proporcionado o contato com os 11 (onze) cadernos durante a formação, evidenciou-se que as questões que envolveram os(as) jovens como sujeitos do Ensino Médio tiveram atenção especial. Dessa forma, reconhecemos que o trabalho da escola deve, sim, partir dos interesses dos estudantes e levar em conta o que eles gostam e sabem fazer (FREIRE, 2006) e, para isso, devemos nos apropriar dos interesses e criatividade dos(as) jovens, sem medo, para atingirmos as intencionalidades pedagógicas propostas para esse segmento de ensino.

O artigo “Nossa escola e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio”¹⁰² revela, mesmo que ainda em fase embrionária, os impactos que o programa de formação PNEM trouxe ao Colégio Estadual Dr. Liberato Salzano Vieira da Cunha¹⁰³, a partir do olhar de 16 cursistas, todos(as) autores(as) do texto. A construção democrática do Projeto Político Pedagógico da escola, as percepções no exercício da prática pedagógica, a importância da formação continuada e a participação dos(as) professores(as) nestes processos foram os eixos que movimentaram as discussões do artigo.

A partir da formação para professores pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio conseguimos aprimorar nossos conhecimentos, tornando nossas aulas mais atrativas, buscando atingir cada vez mais os objetivos propostos pelas disciplinas. A formação foi o momento onde os professores se encontraram, trocaram experiências, detectaram problemas e buscaram alternativas conjuntas para solucioná-los, pensando sempre na formação do educando como sujeito crítico e capaz. (ANZILIERO, GUIOLFI, MENEGON *et al*, 2016, p. 123).

As vozes dos(as) professores(as) refletem a caminhada que os cursistas tiveram a partir da realização das ações do PNEM. Os(as) professores(as), por várias vezes, reportam-se no texto do artigo, ao desejo da “escola dos meus sonhos” do escritor Frei Beto (1997), pois almejam esse ideal de escola (a escola dos nossos sonhos), mesmo diante das limitações e dificuldades que a escola pública enfrenta atualmente.

Ainda os(as) autores(as) relatam que, antes do PNEM, os(as) professores(as) sabiam da existência do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola e, que hoje

¹⁰² Esse artigo foi produzido pelos seguintes cursistas: Belamar Anzillero, Cleci Faresin Guisolfi, Geni Menegon, Ivone Maria Wolmann, João Antonio Miotto, Leidimara Sartori, Marilne Galli, Marisete Lourdes Dal’Santo, Rosane Vieira Alchieri, Rosicler De Carli, Sandra Ascoli, Simone Seguetto, Sonia Dorizete Zatti, Sonia Maria Carbolin, Susane Dessotti e Susi Maria Galli Fachin.

(2015), o PPP faz parte dos movimentos e discursos dos(as) professores(as), sendo um documento familiar a todos. Nesse contexto, as práticas dos(as) professores(as) passam a ter um novo olhar percebendo-se a tecnologia como parceira desse processo. Anziliero, Guisolfi, Menegon *et al* (2016, p. 112) sinalizam que “esses recursos tornam as aulas mais interativas e criativas e auxiliam o professor, mas, para isso, é preciso desenvolver propostas pedagógicas diferenciadas, para diferentes situações de aprendizagem”.

Essas propostas pedagógicas diferenciadas apontadas pelos(as) autores(as) podem ser traduzidas como práticas diferenciadas de ensino e aprendizagem que vão ao encontro dos anseios e expectativas dos(as) jovens presentes no Ensino Médio. Esse novo olhar em movimentar os conteúdos previstos para este segmento de ensino minimiza as distâncias entre professores(as) e estudantes, tornando o espaço escolar um momento de encontro, como bem lembram os(as) autores(as), “de múltiplos sujeitos, de ideias, de conflitos, dos diferentes, dos que pensam diferentes e de negociação dos conflitos, das múltiplas ideias” (ANZILIERO, GUIOLFI, MENEGON *et al* 2016, p. 122), fortalecendo, assim, a organização e a gestão democrática da escola, proposta no Caderno V (etapa I).

Por fim, não menos importante, o artigo diz:

Transformar a semente do sonho na colheita de solidariedade, justiça e amor é o grande desafio da nova educação e isso só será possível juntando forças, somando compromissos, lançando desafios e propondo práticas pedagógicas para que o educar seja uma ação de todos os segmentos da sociedade, das políticas públicas e dos multimeios utilizados pelos profissionais da educação. (ANZILIERO, GUIOLFI, MENEGON *et al*, 2016, p. 126).

Portanto, é esse sentimento de colheita, reiteramos os compromissos assumidos pelo PNEM e pela equipe de gestão da UFSM, no sentido de oportunizar momentos de reflexão e ação impulsionados pelos cadernos de formação, sobretudo, pelas orientações da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012). Esse sentimento vai além. Corrobora as palavras de Beto (1997) quando ele destaca que, nessa escola dos sonhos, os(as) professores(as) também precisam ser

¹⁰³ Este colégio fica localizado no município de Liberato Salzano/RS.

valorizados(as), bem pagos sem precisar galgar de colégio em colégio para manterem seu sustento.

Nesse sentido, a professora Carine Nunes dos Santos, que fez parte do conjunto de narrativas do livro *Narrativas de Experiências* (2016) através do artigo “Uma reflexão sobre a Formação Continuada através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” destaca que precisamos “nos encorajarmos a enfrentar os desafios diante da necessidade de reinvenção do Ensino Médio, para que, assim, ele cumpra sua função de formação integral” (SANTOS, 2016, p. 138). A autora apresenta uma síntese do contexto histórico do Ensino Médio com base na leitura do Caderno I – Ensino Médio e Formação Humana Integral. Fica evidente na sua escrita que foi através desse encontro com o material didático do programa de formação que conheceu “o processo histórico institucional do Ensino Médio, suas origens e o projeto de formação humana integral que se propõe a superar a dualidade presente na organização dessa importante etapa educacional” (SANTOS, 2016, p. 138).

A passagem acima expressa a sensibilidade pedagógica que o PNEM teve ao levar aos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas públicas estaduais de Ensino Médio respaldo teórico/científico. As atividades coletivas e individuais proporcionaram esse encontro com a teoria sem deixar de lado os saberes escolares socialmente construídos ao longo da docência.

Precisamos compreender o processo histórico da educação, principalmente no que tange às suas legislações. Com a intenção de ofertar uma educação igualitária, foi criada, após longo processo de tramitação, a primeira Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Essa lei foi modificada por emendas e artigos, sendo reformada pelas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71. Após 35 anos da aprovação da primeira lei, ela foi substituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996.

A LDBEN nº 9.394/96 foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública. Contudo, nesse último cenário (1996), o Ensino Médio (antigo 2º grau) passa a ser reconhecido, no artigo 36º, como a etapa final da Educação Básica (EB), com duração de três anos.

Diferentemente de tantas outras reformas, a LDBEN nº 9.394/96 ao se referir a essa etapa de ensino, busca romper a dualidade educacional fortemente demarcada na história da educação do Brasil durante os séculos XIX e XX. Esses apontamentos corroboram o artigo de Santos (2016), mas, sobretudo, apontam segundo o artigo 35º, três finalidades que demonstram a preocupação em trazer uma nova reconfiguração, uma nova identidade, se assim pode chamar essa etapa.

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, p. 12).

Diante dessa consolidação, preparação, aprimoramento e compreensão, Cury (2008, p, 294) ressalta que, além da organização em níveis, etapas e modalidades, “a educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. Para esse autor, a LDBEN fortaleceu o sentido etimológico de “base” e de “básico”: fundamento e marcha, que, segundo Krawczyk (2003), gera um processo de mudança dos currículos e ações mais definidas para o Ensino Médio.

Esse processo de mudança apontado por Krawczyk (2003) é visto por Silva e Scheibe (2017) através do artigo 26º da LDBEN,

como proposição que as etapas da Educação Básica se organizem em torno de uma base nacional comum e de uma parte diversificada. Desse modo, são produzidos textos pelo Ministério da Educação (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e pelo Conselho Nacional de Educação (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio exaradas no Parecer CNE/CEB 15/98 e na Resolução CNE/CEB 03/1998) que almejam definir princípios e propostas para a organização dos currículos. Como forma de apoio e consolidação da perspectiva curricular anunciada estavam as políticas de avaliação em larga escala: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (SILVA e SCHEIBE, 2017, p. 22).

Ao definir princípios e propostas para a organização do currículo, é notável o interesse em atender as demandas advindas dos processos de produção de

mercadorias e serviços. Entretanto, esses princípios e propostas curriculares “deveriam articular-se com outras mudanças também prescritas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), como descentralização da gestão, autonomia administrativa, financeira e pedagógica das escolas e avaliação externa do rendimento dos alunos” (KRAWCZYK, 2003, p. 173) que vêm sendo redesenhadas ao longo dos anos através de duas resoluções (Resolução CNE/CEB nº 3/1998 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2012).

Para Moura (2013),

a realidade socioeconômica brasileira exige, do ponto de vista teórico e ético-político, conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. (MOURA, 2013, p. 715).

A formação humana, omnilateral ou politécnica que Moura defende é com base nos estudos de Marx e Engels e em Gramsci. Moura (2013) faz uma crítica sobre sua materialização quanto aos recursos financeiros, interesses políticos e de mercado e divergências entre as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (2012), que preconiza a formação humana instrumental e utilitária e, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), que aponta uma educação na perspectiva da formação humana integral.

Percebemos que as questões que envolvem o Ensino Médio na perspectiva de uma formação humana e integral enfrentam embates e carecem de uma agenda especial. Nesse sentido, os temas propostos nos cadernos de formação do PNEM convidaram os(as) professores(as) a pensarem sobre o processo histórico do Ensino Médio e a superarem a dualidade presente nos currículos. Esse convite fez com que a professora de escola pública Carine Nunes dos Santos compreendesse “o quanto é fundamental pensar alternativas que possibilitem o aprendizado no Ensino Médio para a direção da formação integral pretendida” (SANTOS, 2016, p. 138).

Esse movimento de compreensão reforça o que Moura defende em seu texto:

Os movimentos nessa direção só ocorrerão a partir de uma grande pressão da sociedade organizada sobre o estado, visando ao desenvolvimento de ações planejadas que contemplem, além da concepção e dos princípios norteadores desse ensino médio, dimensões como financiamento, colaboração entre os entes federados e as redes públicas, quadro de profissionais da educação e sua adequada formação inicial e continuada e infraestrutura física, prédios, bibliotecas, laboratórios, instalações desportivas etc. Ou seja, a partir de um projeto societário e, em consequência, educacional, diferente do hegemônico da atualidade, no marco da luta pela superação da sociedade burguesa. (MOURA, 2013, p. 716).

O PNEM, portanto, plantou uma semente de discussões no seio das escolas públicas de Ensino Médio. Demarcou espaço para olhar para a formação humana e integral na perspectiva de Moura, trazendo ao debate suas implicações administrativas e pedagógicas na tentativa de superar o modelo fragmentado de currículo.

A orientadora de estudo, Gisele Pereira Rodrigues, colaborou com a escrita do livro, “Narrativas de experiências”, através do artigo “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Colégio Estadual Técnico Dr. Zeno Pereira Luz: um relato de experiência”. O texto de Rodrigues parte das experiências realizadas na Escola Profissional de nível Técnico¹⁰⁴ e traz as dificuldades e superações dos desafios do programa de formação do PNEM e seus desdobramentos no cotidiano da escola. A orientadora destaca que:

Tivemos a oportunidade de conhecer melhor nossos jovens estudantes do Ensino Médio, seus sonhos, desafios objetivos e frustrações. Muitos professores viam nossos jovens como desinteressados, apáticos, sem objetivos e, a partir desse trabalho, começaram a compreender melhor os jovens e seus interesses. (RODRIGUES, 2016. p. 145).

Segundo a autora, a partir das atividades individuais e coletivas, os(as) professores(as) também passaram a compreender não só as questões que envolvem os(as) jovens enquanto sujeitos (sonhos, frustrações, desafios), mas também a importância da inserção dos recursos tecnológicos na sua prática pedagógica. Ao mesmo tempo, Rodrigues constata que há colegas que

¹⁰⁴ O Colégio Estadual Técnico Dr. Zeno Pereira Luz é a única instituição pública da região de Encruzilhada do Sul/RS. O colégio possui uma área de 119ha e oferta o curso Técnico em Agropecuária em diferentes Unidades Educativas de Produção (Olericultura, Fruticultura, Floricultura, Horto-medicinal, Agroindústria, Apicultura, Piscicultura, Suinocultura, Ovinocultura, Avicultura, Bovinocultura de corte e de leite), onde é possível vivenciar na prática os conteúdos trabalhados em sala de aula. Segundo Rodrigues (2016), a escola funciona em turno integral e, por ser localizada no interior, também oferece regime de internato aos(as) jovens.

apresentavam dificuldades quanto à sua familiarização, “não conseguem usá-los como instrumento para o seu componente curricular, o que é uma pena, pois os recursos tecnológicos enriquecem as aulas e despertam maior interesse dos alunos” (RODRIGUES, 2016, p. 145). Entretanto, não fica evidente na escrita do texto quais os movimentos realizados pela escola para solucionar este problema sinalizado nas discussões entre os professores. Aqui, ressaltamos a importância da “inconclusão” em um permanente movimento de busca, a qual aborda Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*. Para este autor, “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p. 30).

Entendemos, portanto, que a autora teve o cuidado de trazer os relatos das atividades realizadas na escola e, ao mesmo tempo, a sensibilidade, como orientadora de estudo, de olhar para o seu grupo de professores(as) e visualizar os avanços e as limitações que ainda residem. Para ela e para o seu grupo de professores(as), o PNEM foi

a primeira e única oportunidade que os professores tiveram de ter acesso a uma formação de qualidade, promovida pelas universidades e ainda recebendo auxílio financeiro. Acredito que uma das maiores conquistas do Pacto foi a abertura do diálogo com as universidades, tão importante para ambas as partes. (RODRIGUES, 2016, p. 149).

A abertura ao diálogo foi o motor propulsor de todo processo de formação do PNEM mesmo diante das limitações encontradas pela autora: carga horária do professor (mais de uma escola), dedicação de tempo aos estudos propostos, profissionais em final de carreira e, mesmo que em número reduzido, os que não acreditavam na proposta do PNEM, pois naturalizaram que, diante do “entra governo e sai governo”, as coisas não iriam mudar.

“O(s) olhar(es) dos sujeitos participantes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio sobre a formação”, escrito por Valéria Pereira Minussi e Rebeca Ramos Paloma, trouxe os resultados de uma pesquisa¹⁰⁵ realizada com os diferentes sujeitos da formação. O lugar de fala de Minussi e Paloma parte de quem acompanhou o processo através dos bastidores da formação, como apoio técnico. Através das análises, as autoras reforçam a trajetória de

¹⁰⁵ De acordo com o artigo, a pesquisa foi aplicada, na forma de questionário, com sujeitos de diferentes instâncias da formação: uma coordenadora, duas supervisoras, quatro formadoras regionais, quatro orientadores(as) de estudo e quatro professores(as).

implementação do PNEM já elucidada anteriormente nesta tese e trazem registros importantes de consolidação dos objetivos do PNEM.

Minussi e Paloma (2016) destacam alguns movimentos que iniciaram no interior das escolas:

Seja um professor mais reflexivo, mais aberto a possibilidades de trabalhar com o colega, sejam práticas que se alteram, seja a relação que se estabelece diferente com os colegas professores ou até mesmo com os estudantes, enfim, são outras configurações se construindo. Entretanto, essas transformações podem ser pequenas, mas já são percebidas. (MINUSSI e PALOMA, 2016, p. 166).

Essas pequenas mudanças, conforme já mencionamos anteriormente, tiveram momentos distintos em cada escola devido à proposta metodológica¹⁰⁶ do PNEM. As autoras também destacam no artigo que mesmo percebendo essas pequenas transformações, “o processo não ocorreu da mesma forma em todas as escolas, sendo que algumas tiveram mais dificuldade para a concretização do PNEM que outras” (MINUSSI e PALOMA, 2016, p. 160).

O PNEM pela sua essência, “compreende o professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade” (BRASIL, 2014c, p. 5). Diante dessa compreensão, a reflexão sobre a prática docente e os saberes escolares (etapa I), a reflexão e reconsideração (etapa II) também tiveram seus diferentes desdobramentos devido às necessidades específicas de cada escola e ao comprometimento da equipe de gestão da escola.

Os principais impactos apontados no texto de Minussi e Paloma foram mudanças na prática docente a partir do diálogo entre os(as) professores(as) das áreas do conhecimento pelo viés da interdisciplinaridade. Os estudos sobre a formação humana colaborou com as práticas pedagógicas já desenvolvidas através da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, desenvolvida pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul, no período de 2011 a 2014, porém, em uma perspectiva de formação humana, omnilateral ou politécnica que Moura (2013) defende.

¹⁰⁶ A proposta metodológica (na íntegra) encontra-se no Documento Orientador das ações de formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) do Ensino Médio, em 2014. Disponível: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/06/documento-orientador-das-ac3a7c3b5es-de-formac3a7c3a3o-continuadado-pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-mc3a9dio-2.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021.

Desse modo, a formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) do Ensino Médio buscou, através da sua proposta metodológica, contribuir com o aperfeiçoamento da formação dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as). Além disso, visou a discutir e a atualizar as práticas docentes em conformidade com as DCNEM, aproximando-se assim, dos objetivos da formação mencionada no Documento Orientador do PNEM (2014).

Estela Mari Santos Simões, Fabiana Cavalheiro Scalei e Rovana Chaves realizam um balanço histórico do Ensino Médio trazendo, no artigo “A Reestruturação do Ensino Médio Brasileiro: uma transformação Social”, os desafios que esta última etapa da Educação Básica enfrenta. Vale destacar que a retomada às origens e os momentos que marcaram o cenário educacional como, por exemplo, a primeira Constituição Política do Império do Brasil, mais conhecida como a primeira Constituição Brasileira, instigam-nos a compreender a história da educação e as suas configurações para nos situarmos em cada tempo e espaço. Da história

partem as questões relativas à produção do conhecimento historiográfico e da Educação, a necessária análise da complexidade dos fenômenos educativos, que precisam ser compreendidos para além da mera descrição de instituições, políticas educacionais e agentes. (STEPHANOU e BASTOS, 2005, p. 422).

Diante dessa compreensão, percebemos que os sistemas de ensino expressam um conjunto de mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas com o passar do tempo. Para tanto, as autoras Simões, Scalei e Rovana (2016) sinalizam que, mesmo diante de tantas mudanças na tentativa de reestruturar o Ensino Médio, torna-se indispensável dar continuidade aos encontros coletivos de reflexão e ação já iniciados nas escolas.

Embora seja um caminho longo, já podemos começar a ver as primeiras tentativas de mudanças no Ensino Médio. Portanto, é indispensável a continuidade de propostas e programas voltados a esta etapa da educação básica, como por exemplo do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. (SIMÕES, SCALEI e CHAVES, 2016, p. 178).

Nesse sentido, a professora Henriqueta Alves da Silva, o professor Clenio Vianezi Mazzonetto e o orientador de estudos Ambrósio Kempka evidenciam também, no artigo “Pacto Nacionais do Ensino Médio: desafios e rupturas de ser educador na contemporaneidade”, novos olhares para a educação contemporânea, que passa

por uma mudança de paradigmas, a partir dos momentos de formação do PNEM. Questões como: O que é realmente importante em nossa prática para o(a) nosso(a) aluno(a)? Qual seria a melhor forma de ensinar? Como o(a) aluno(a) aprende? mobilizaram as discussões coletivas na escola.

O texto avança no sentido de desacomodar os processos naturalizados na prática pedagógica do(a) professor(a). Para Silva, Mazzone e Kempka:

O PNEM nos proporcionou vários aprendizados, uma das experiências vivenciadas foi a provocação para trabalhar com aulas interdisciplinares, o que se tornou um desafio para nós, educadores, que fomos instruídos e diplomados com uma metodologia técnica, instrumental e disciplinar. (2016, p. 182).

Percebemos que as mobilizações realizadas na escola possibilitaram o diálogo entre os(as) professores(as) de diferentes componentes curriculares soq auis revisitaram os seus momentos de formação inicial. Os desafios relatados pelos(as) professores(as) procedem no sentido de que essa concepção disciplinar foi por muito tempo dominante. Para Jurjo Santomé (2013):

No passado, havia alguma razão para que a concepção disciplinar fosse dominante: não precisávamos do controle de outras disciplinas para evitar consequências imprevistas ao pôr em prática o saber disciplinar. As disciplinas “disciplinam” a mente para selecionar, interessar-se, interpretar e valorizar unicamente aquela realidade ou aquelas questões que fazem parte de seus referenciais conceituais e metodológicos. A disciplinariedade das mentes funciona também para confrontar as disciplinas entre si, para convertê-las em rivais. Cada um de nós, como especialista, sempre pensa que tem muitas necessidades, que precisa de muito mais recursos que os outros, que é mais importante e indispensável para a formação dos alunos que as demais especialidades. (SANTOMÉ, 2013, p. 5).

A passagem de Santomé sinaliza um modelo de ensino que disciplinou por muito tempo as nossas mentes. Hoje, esse modelo não se sustenta, inviabiliza o pensar para além das caixinhas do conhecimento e não dialoga com os fundamentos da formação humana e integral.

No entanto, é nesse sentido que as DCNEM (2012) vieram para romper esse paradigma, provocando os(as) professores(as) a pensarem nas suas disciplinas como componentes curriculares que integram uma área do conhecimento, para então possibilitar a articulação entre as disciplinas e as suas interconexões de cada objeto do conhecimento. O olhar da química na perspectiva da área do conhecimento das Ciências da Natureza e os seus enlaces com a biologia ampliam

o campo de visão do(a) jovem e potencializam o processo de ensino e aprendizagem como uma teia do conhecimento trazendo sentido e significado aos estudantes do Ensino Médio.

Percebemos, na escrita do artigo de Silva, Mazzonetto e Kempka (2016, p. 182), um avanço nas discussões provocadas pelo aprofundamento dos cadernos de formação como, por exemplo: “o planejamento de aulas em busca de formação integral para o nosso estudante possibilitou trabalhar de forma integrada e coletiva o que permitiu aos educadores saírem da zona de conforto e buscar novas formas de trabalhar”. Ao mesmo tempo, percebemos também que os cursistas aproveitaram os momentos de formação que o Governo Federal ofertou para se “fortalecerem enquanto sujeitos capazes de sonhar com a mudança e transformar aos poucos a educação brasileira” (SILVA, MAZZONETTO e KEMPKA, 2016, p. 182).

Nesse sentido, Santomé (2013) destaca o “trabalho cooperativo e coordenado” como fio condutor para toda e qualquer mudança, sendo preciso que professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) estejam conscientes dos obstáculos que surgem ao longo desse caminho. Para este autor,

é preciso aprender a elaborar currículos mais equilibrados, nos quais as disciplinas não sejam definitivamente esquecidas, e sim coordenadas com propostas mais integradas, assim como tentamos integrar o global e o local. (SANTOMÉ, 2013, p. 4).

Nessa perspectiva, o último artigo “Seminário Integrado no Ensino Médio Politécnico a Pesquisa contribuindo para a formação discente”, de Átila de Macedo Maia e Lucas Andrade Ananias, apresenta os dados de uma pesquisa realizada com os cursistas do PNEM a partir do olhar de uma política de governo instituída pela Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011), do Estado do Rio Grande do Sul. Contudo, a tentativa de integrar o global e o local mencionado anteriormente por Santomé (2013) também pode ser observada na passagem dos princípios orientadores dessa Proposta:

É a contemporaneidade do conhecimento que possibilita compreender a realidade e sua construção histórica. Por outro lado, é a articulação das partes que compõe a realidade. O movimento constante de ir e vir, da parte para o todo e do todo para a parte, como um processo de estabelecer limites e amplitude de problemas e busca de alternativas de solução, constitui-se como processo e exercício de transitar pelos conhecimentos científicos e dados de realidade, viabilizando a construção de novos conhecimentos, responsáveis pela superação da dificuldade apresentada. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 17).

Esse movimento constante de ir e vir mencionado na proposta da Secretaria Estadual de Educação do Estado do RS possibilita introduzir temas novos e interessantes para a sala de aula. Ela conecta com os saberes das disciplinas e estimula a curiosidade e envolve os(as) jovens com o objeto de conhecimento nas suas múltiplas interfaces.

Portanto, nesse último artigo do livro os autores, Átila de Macedo Maia e Lucas Andrade Ananias trouxeram uma leitura de como estão acontecendo os Seminários Integrados nas escolas. De acordo com o Documento Orientador da Proposta Pedagógica do Ensino Politécnico:

Os Seminários Integrados constituem-se em espaços planejados, integrados por professores e alunos, a serem realizados desde o primeiro ano e em complexidade crescente. Organizam o planejamento, a execução e a avaliação de todo o projeto político-pedagógico, de forma coletiva, incentivando a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do jovem adulto. (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 23).

Assim como PNEM induziu a implantação das diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio e fortaleceu o diálogo entre as áreas do conhecimento, o programa de formação também contribuiu para que estes espaços planejados dos Seminários Integrados pudessem acontecer de uma forma mais propositiva. Estes espaços são considerados como o eixo articulador e problematizador do currículo como forma de apropriação da realidade, e foi nesse viés, que os autores desse artigo verificaram de que forma estes Seminários estavam acontecendo nas escolas.

No levantamento realizado por Maia e Ananias (2016), as escolas se organizam de diferentes formas como, por exemplo, algumas em turno regular e outras em turno oposto. Outras trabalhavam com grupos pequenos e partiam de projetos de acordo com os interesses dos estudantes. Entretanto, segundo o artigo, ainda há aquelas escolas que entenderam o Seminário Integrado como sendo uma disciplina no currículo, afastando assim dos seus objetivos iniciais.

O diálogo proposto entre as áreas do conhecimento a partir dos estudos dos cadernos de formação do PNEM se aproxima das intencionalidades previstas na proposta pedagógica do Seminário Integrado. Os conceitos, saberes e procedimentos dos diferentes componentes curriculares despertam um maior interesse, curiosidade e espírito investigativo nos(as) jovens, além de ajudá-los(as) a compreender os fenômenos que ocorrem na nossa sociedade por diferentes pontos de vista (social, cultural, tecnológico, econômico, etc.). Enfim, “essa aposta da interdisciplinaridade do conhecimento será de enorme utilidade para estimularmos os alunos a compreender a necessidade de colaborar, de trabalhar em equipe com outras pessoas” (SANTOMÉ, 2013, p. 2).

O conjunto de narrativas apresentadas no livro “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Narrativas de Experiências” possibilitaram observar os diferentes desdobramentos que as ações do Programa de Formação do PNEM percorreram. As estratégias utilizadas em cada experiência sintetizaram uma amostra do campo de investigação as quais necessitamos de que continuem e de que avancem.

Desse modo, apresentamos a seguir nas narrativas de cinco sujeitos que participaram do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, quatro anos após o término do Programa de Formação Continuada. As narrativas acerca do processo formativo do PNEM foram produzidas a partir de uma Roda de Diálogo realizada com o grupo de professores(as), no ano de 2019.

5 AS NARRATIVAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) ACERCA DO PROCESSO FORMATIVO DO PNEM: RODA DE DIÁLOGO

Neste capítulo, apresentamos os resultados encontrados a partir de um encontro presencial, realizado em novembro de 2019, com quatro professores e uma professora pertencentes às escolas estaduais de Ensino Médio da 8ª Coordenadoria Regional de Educação. Estes sujeitos participaram do programa de formação de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no período de abril de 2014 a abril de 2015. Dessa forma, as narrativas apresentadas neste capítulo nos possibilitaram produzir relatos (dados) sobre o objeto de investigação.

Para uma melhor compreensão dos resultados encontrados, optamos trazer as principais narrativas partilhadas entre os professores e a professora, pois tentamos buscar em cada fala, respostas para as perguntas geradoras que iniciaram o caminho investigativo desta pesquisa. Salientamos que todas as narrativas estão aqui contempladas de acordo com sua relevância e conectividade com o objeto de estudo e com as categorias de análise (descritas no subitem 5.2).

A partir das falas dos sujeitos, que foram identificados por nomes fictícios: Dandara, Cauê, Nicolas, Enzo e Micael, buscou-se **analisar as narrativas dos(as) professores(as) das escolas da região da 8ª CRE acerca do processo formativo do Pacto, após quatro anos da sua realização**. Essa análise versou sobre os dados advindos dos diálogos estabelecidos entre os professores e a professora na Roda de Diálogo, em três subitens: 5.1 - Primeiras Palavras, 5.2 - Valorização da Formação Continuada de Professores(as) e Coordenadores(as) Pedagógicos(as), Práticas Pedagógicas e Juventudes Contemporâneas: Uma compreensão necessária e, por fim, 5.3 – Percepções em relação ao futuro do Ensino Médio público.

5.1 PRIMEIRAS PALAVRAS

A Roda de Diálogo proporcionou um espaço de diálogo e de escuta entre os sujeitos tendo como referencial a sistematização da Roda de Diálogo (Tabela 2). As primeiras palavras foram construídas ao longo do encontro com o propósito de

conhecer as palavras que definiriam o percurso formativo do PNEM.

Os professores e a professora pertencentes à 8ª Região de Santa Maria dialogaram sobre: quando você pensa no Programa de Formação Continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, qual a palavra que surge espontaneamente?. As palavras mencionadas pelos professores e pela professora participante da Roda de Diálogo foram (Figura 26):

Figura 26 – Primeiras palavras dos sujeitos: Roda de Diálogo



Fonte: Elaborada pela autora.

As primeiras palavras mencionadas na Roda de Diálogo aproximaram em torno de um eixo comum: quais as palavras que definiriam o percurso formativo do PNEM?. A partir dessas palavras, foi possível conhecer as razões que levaram às suas escolhas. Essa escuta nos permitiu compreender o que o PNEM representou na trajetória profissional de cada professor(a), naquele momento histórico.

A professora Dandara justificou a escolha pela palavra “Comprometimento”:

Quando você está comprometido você faz a diferença para o teu aluno, para o teu colega e para a tua escola. O compromisso de estar ali e assumir aquilo que você escolheu e de fazer bem feito. Estar comprometido com as mudanças, pois a gente não pode ficar anos-luz atrás do que está acontecendo. Aceitar as mudanças e ir atrás para que as coisas aconteçam e que todos fiquem satisfeitos. (Professora Dandara, 21/11/2019).

As palavras da professora nos remetem ao pensamento de Freire (1967) em “Educação como Prática da Liberdade” ao se referir ao compromisso político. Para

Freire, esse “comportamento comprometido é a capacidade de opção” do ser humano (FREIRE, 1967, p. 68), e esse comprometer-se com a educação dos nossos estudantes é bem mais do que imaginamos.

Nesse sentido, as primeiras palavras da professora sinalizaram a importância do coletivo na escola, a partir do qual o trabalho comprometido de um reflete no trabalho do outro e, quando isso acontece, todos ganham. Nesse caso, o coletivo fortaleceu as relações na escola e elevou a satisfação de todos(as) os(as) envolvidos(as). Nessa relação, o(a) professor(a) não passa despercebido pelos(as) jovens e a relação com os conteúdos mudam. *O compromisso de estar ali e assumir aquilo que você escolheu e de fazer bem feito (Professora Dandara, 21/11/2019)* pode ser traduzido, nas palavras de Leonardo Boff (1999, p. 1), como “cuidado”, em que “se encontra o ethos fundamental humano”.

Para Boff (1999), é no cuidado que podemos identificar os valores, os princípios e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e que não pode ser suprimido, nem descartado. Ao aproximar as palavras proferidas por Boff no 13º Congresso Brasileiro dos Conselhos de Enfermagem, realizado em setembro de 2010¹⁰⁷, e as primeiras palavras da professora concluímos que o verbo “cuidar” é um verbo que tem um forte impacto na área da saúde de forma visível e que se estende a área da educação. Esse por sua vez, precisa estar no “DNA” da profissão professor(a), pois impacta na vida do(a) jovem do Ensino Médio, no longo prazo.

Desse modo, percebemos através da fala da professora, a preocupação em se atualizar e se aproximar cada vez mais dos(as) jovens minimizando as distâncias entre o que se diz e o que se faz, entre o que parece ser e o que realmente é. Destacamos a conexão com as primeiras palavras do professor Enzo, pois trouxe a “reflexão sobre as práticas” como forma de pensar estas distâncias, através de uma prática reflexiva.

Eu lembro que quando o Pacto veio nós fizemos uma dinâmica que cada área apresentava um caderno (da sua área) e ao apresentar a gente abria para o debate coletivo entre os professores. O impacto das falas, das apresentações foi justamente refletir sobre a nossa prática pedagógica, sobre os jovens, sobre as metodologias. Acredito que esse foi o ponto que ficou mais marcante do Pacto. O pessoal poder refletir sobre as suas práticas. Quando veio a discussão dos cadernos ela veio com foco no aluno, a nossa prática para que? O que nós estávamos trabalhando? Isso

¹⁰⁷ Disponível em: http://www.coren-es.org.br/cuidar-esta-na-origem-do-ser-humano-diz-leonardo-boff_1047.html. Acesso em: 10 jun. 2022.

foi um ponto fundamental, o jovem, o ensinar, o trabalhar, o que estávamos atingindo com a nossa prática na escola. Foi bem marcante de trazer a reflexão do que a gente estava fazendo para o aluno como protagonista. (Professor Enzo, 21/11/2019).

Na fala, percebemos a oportunidade que o programa de formação trouxe para o cotidiano escolar do Ensino Médio - repensar as práticas pedagógicas e olhar para o(a) jovem do Ensino Médio a partir dos cadernos de formação. A abertura para o debate foi possível devido à metodologia utilizada para a realização do curso de 200 horas (etapa I e etapa II) que destinou 50 horas às atividades individuais e 50 horas às atividades coletivas em cada etapa e exigiu das escolas, em geral, uma nova dinâmica. Reservar um tempo da sua hora-atividade para estudar, discutir e refletir com os seus colegas de trabalho olhando para a sua prática pedagógica foi, conforme relato do professor, a marca desse programa de formação.

Nesse sentido, o modelo de formação instituído pelo PNEM levou em consideração os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) como sujeitos da formação e isso foi inédito às escolas estaduais de Ensino Médio do Rio Grande do Sul. Desse modo, a palavra escolhida pelo professor “Reflexão sobre a prática” refletiu, na prática, a orientação prevista no artigo 3º da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, “rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM”. Nesse viés, destacamos a riqueza da formação continuada ter acontecido no *lócus* das escolas, pois a partir da reflexão sobre a prática pedagógica, sinalizada por Enzo e da troca de experiências com os seus pares, o professor permitiu-se apropriar-se de novos aprendizados seja na apresentação/estudo de cada caderno e/ou nas discussões realizadas entre os(as) professores(as) das áreas do conhecimento.

Isso nos mostra o quanto foi importante ter pensado, a priori, nas intencionalidades dos processos (formação de modo geral na UFSM) e ter planejado as ações de acordo com as especificidades de cada segmento de Ensino, neste caso, o Ensino Médio. Muito embora cada escola tenha as suas especificidades, dificuldades e limitações, a instituição buscou encontrar, de forma coletiva, a sua forma de conduzir o processo nas proposições previstas nos documentos orientadores.

Nesse sentido, ressalta-se a importância do espaço de diálogo nas escolas,

pois, conforme Miguel Arroyo, “a Prática Educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamentos teóricos, sobretudo de práticas comprometidas” (ARROYO, 1982, p. 106). Nessa perspectiva, observamos uma reorganização dos tempos e espaços através da fala do professor, muito embora ele tenha relatado, posteriormente, as dificuldades em avançar nesse processo. Isso evidencia o início de um processo de desconstrução de um ensino tradicional, com vistas a superar as resistências existentes nas escolas. Contudo, esses movimentos internos de reflexão sobre a prática necessita continuar avançando, pois potencializa o trabalho coletivo tanto da organização pedagógica da escola quanto a ação propriamente dita dos(as) professores(as).

Embora a formação docente tenha grande peso na prática pedagógica comprometida que Arroyo defende (1982), os(as) professores(as) não podem ser considerados(as) como o(a) único(a) responsável pela melhoria do ensino. Além do seu trabalho e do seu desempenho, um conjunto de outras iniciativas estão relacionadas à qualidade do ensino.

O professor Enzo trouxe para a Roda de Diálogo a “Reflexão sobre a prática” carregada de questionamentos sobre o ofício de ser professor(a) e os seus momentos de tensão na escola. No entanto, outro sujeito participante da Roda mencionou a palavra “Práxis”, que se aproximou das palavras iniciais de Enzo.

A prática refletida foi bastante interessante quando entrei no estado, em 2013, logo na sequência veio o Pacto. Veio também algumas mudanças, de 2013 para 2014 veio o Ensino Médio Politécnico, avaliação por área e, nesse momento do Pacto, era um momento de parar e dar uma refletida sobre a prática, porque eu mesmo antes de entrar no estado, eu tinha a impressão que o cotidiano escolar, a rotina da escola, das escolas em geral vai fazendo, muitas vezes, com que você se torne um cumpridor de tarefas e não reflita muito sobre a sua própria prática. Pra mim eu vi como algo muito bom, logo na entrada, eu entrar no estado e ter esse programa para incentivar a formação continuada e remunerada. Esse encontro com os colegas das diferentes áreas, o estímulo ao debate sobre a questão dos cadernos. Me parece que a ideia de estímulo sobre a reflexão sobre a prática induz a reflexão. (Professor Nicolás, 21/11/2019).

As palavras acima se somam às palavras de Enzo no que se refere à prática reflexiva, o encontro com os colegas, o estudo dos cadernos, o debate. Para Thomas Tadeu da Silva, autor do livro Teoria Cultural e Educação – Um vocabulário crítico, a práxis vai além:

É uma das categorias centrais do marxismo, no qual recebe, entretanto, várias interpretações. Basicamente, a práxis significa toda atividade histórica e social, livre e criativa, através da qual o ser humano modifica a si próprio e ao mundo. (SILVA, 2000. p. 94).

Embora existam várias interpretações, a práxis definida no vocabulário crítico de Silva (2000) se refere a um processo histórico e social, livre e criativo que passa por um processo interno e que esse processo modifica o externo, o mundo. Se aproximarmos essas definições do nosso objeto de estudo, podemos dizer que a reflexão/estudo seria os processos internos realizados pelos cursistas e as ações/práticas seriam os processos resultantes (externos).

A palavra práxis se aproxima do conceito de Silva (2000), porém as relações que teoria e prática estabelecem entre si são abordadas ao longo da Roda de Diálogo. Nicolás enaltece a importância do estímulo ao debate e a reflexão sobre a prática. Na fala, o professor faz uma crítica quanto à sua percepção em relação a ser um “cumpridor de tarefas” e ressalta que o PNEM veio para mostrar que é possível reinventar e desmistificar esse cenário construído historicamente nas escolas. Segundo o professor, a metodologia utilizada para desenvolver as intencionalidades pedagógicas do PNEM instigou uma prática educativa que foi ao encontro de uma sistemática entre teoria e prática.

Essa sistemática pode ser encontrada nos estudos de Freire, quando ele traz a práxis pedagógica (teoria e a prática) como inseparáveis e ressalta que precisam dialogar permanentemente. Para o autor,

é preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação. (FREIRE, 1987, p. 79).

Avançando, portanto, e corroborando os estudos de Freire (1987), Fortuna (2015) diz que,

a práxis pedagógica e epistemologia em sua conjuntura veem na condição humana, potencial de esperança, amor, autenticidade, diálogo e transformação, com capacidade de compreensão e intervenção do mundo. Estas disposições fazem com que os sujeitos coloquem-se diante do outro, com propósito de modificar a realidade e contexto opressor/dominador. (FORTUNA, 2015, p. 65).

Pensar o processo de ensino e aprendizagem na dinâmica da práxis

pedagógica continua sendo um dos grandes desafios a serem superados pelas escolas. A capacidade de compreensão e intervenção no mundo, apontada por Fortuna, é entendida por Freire como sendo uma “verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas” (1987, p. 79).

Uma palavra que poderíamos acrescentar nesse entendimento de Freire e de Fortuna seria “ousar”, no sentido sim, de apostar no diálogo com os sujeitos envolvidos, na condição humana, no potencial de esperança, no amor, na autenticidade, na transformação e na capacidade de cada professor(a). O PNEM ousou em trazer essa dinâmica de formação, no sentido, de potencializar os espaços coletivos, de participação e de encontro com os sujeitos do Ensino Médio em busca de uma prática pedagógica que faça sentido e traga significado aos(as) jovens estudantes.

Os diálogos valorizaram os profissionais da educação, fortaleceram a capacidade de transformação social, abriram espaço para o desenvolvimento intelectual, construíram relações de pertencimentos e, evidentemente, conectaram caminhos para a construção do conhecimento. O PNEM oportunizou o tripé formar (estudo), transformar (reflexão) e agir (prática), para que professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) realizassem a reflexão sobre a prática docente e saberes escolares, refletissem e reestruturassem os processos que envolvem as escolas estaduais de Ensino Médio do país.

Cabe destacar que, para desenvolvermos esse profissional reflexivo, é necessário estar atento a todos os aspectos que envolvem a prática de forma coletiva, pois a reflexão na e sobre a ação conduz a uma aprendizagem limitada, se for realizada de forma isolada pelo(a) professor(a). A análise do contexto educacional e o planejamento pedagógico que acontece em um ambiente participativo resultam em uma maior aprendizagem.

Partindo, portanto, do entendimento de Freire (1987) de que teoria e prática se fazem juntas (práxis), os(as) professores(as) vão sendo direcionados(as), após esse tripé (estudo, reflexão, prática), a novas teorias a partir de um processo de agir/refletir e, ao mesmo tempo, refletir/agir. A práxis pedagógica de Freire (1987), naturalmente, carrega um conjunto de outras percepções conforme as palavras, por exemplo, as palavras escolhidas por outro professor participante da Roda de Diálogo: Empatia e Humanidade.

A gente começa a perceber que se não tiver empatia, compreensão da alma humana dos colegas e do jovem, dificilmente, a coisa funciona. São experiências próprias, às vezes parece tão fácil dizer isso, mas tão difícil, na prática. Eu ouço muito o aluno e tiro um tempo para isso. A disciplina de filosofia e sociologia me proporcione isso. Se eu abrir o meu celular (whatsapp) teria as histórias mais cabeludas e as mais lindas de cada aluno que jamais irão vazar. Ai vem o Pacto com uma forma nova de perceber a realidade dessas juventudes. Que juventudes eu tenho hoje na mão? Se eu não tivesse empatia, o que a minha aula produz? Ela tem eco? Se não tiver essa compreensão, por mais esforço que eu tente em trabalhar nas áreas e a gente não tiver o coração aberto, dificilmente funciona. Precisamos tocar os corações através da nossa fala. Se a minha proposta não traz mudança, o que adianta. Se eu não tocar o coração, é estéreo... falo porque sinto. Porque o jovem é agressivo? Vai saber a história dele, e é isso que tenho que lidar na prática. Não adianta novos métodos, mas sim perguntar se estou mexendo com a vida deles lá na escola. A escola não é só um prédio, é comunidade é tudo. Mas isso também é um problema, porque ultrapassa a escola, final de semana, (whatsapp). (Professor Cauê, 21/11/2019).

De origem grega, *empátheia*, segundo o dicionário Michaelis, significa a habilidade de imaginar-se no lugar de outra pessoa, de compreender os sentimentos, desejos, ideias e ações de outrem, além de interpretar padrões não verbais de comunicação. Atualmente, o conceito vem ganhando espaço nos discursos, de modo geral, porém ainda pouco exercitado.

A fala do professor traz um conjunto de significados atrelados à prática docente em que os questionamentos realizados impulsionam e movem a sua prática pedagógica com foco nas juventudes presentes na sala de aula. Para o professor Nilton Bueno Fisher, professor dedicado aos estudos sobre educação inclusiva, acolhedora e popular:

Escolas pulsam vidas! E uma vida linda, curiosa, desafiadora e geracional. As relações entre os saberes produzidos por todos os atores e em todas as áreas do conhecimento, do território escolar, demandam cada vez mais a sua visibilidade sem precisar do disfarce das formas, dos legalismos que compõem as externalidade desse processo. (FISCHER, 2013, p. 17).

Fischer destaca a importância de enxergarmos, sem disfarce, o lado humano que permeia nos espaços escolares. Não precisamos de muito esforço para compreender que as escolas, de modo geral, priorizaram (e ainda priorizam) o desenvolvimento intelectual dos estudantes em detrimento os conhecimentos da vida cotidiana. Fischer avança nos seus estudos sobre os tempos e saberes e chega à conclusão de que “a escola “convive” com tempos externos e internos, de todos aqueles atores que estão no espaço escolar” (2013, p. 25) e que, em meio a todos

esses tempos e saberes, temos um propósito com este estudante que habita a nossa sala de aula.

O diálogo estabelecido pelo professor de Ensino Médio caminha para o pensamento de Fischer e também para uma prática reflexiva em Freire, pois Cauê procura compreender as juventudes que estão na sala de aula para trazer sentido às suas aulas. Além disso, procura entender os anseios e expectativas dos(as) jovens através do diálogo dentro e fora da sala de aula e, como podemos observar, através de aplicativos de comunicação como o *whatsapp*¹⁰⁸.

O *whatsapp* é um *software* popular para aquelas pessoas que possuem um dispositivo móvel com acesso à internet e, dentro desse universo, é muito utilizado entre os(as) jovens, com diferentes finalidades. Não é um canal institucionalizado, portanto, não é recomendado. No entanto, o contexto do professor se tornou possível pelo fato de o professor trabalhar em uma escola de pequeno porte (interior da sede da 8ª CRE), onde a comunidade, por ser pequena, se conhece e, como o professor relatou em uma conversa informal, acompanhou muitos estudantes desde o seu nascimento.

As relações estabelecidas, neste caso, saíram da esfera institucional e acabaram avançando no campo pessoal para além dos tempos escolares. Nesse sentido, acabou se tornando também um problema para o professor *porque ultrapassa a escola no final de semana (Professor Cauê, 21/11/2019)*.

As relações e interações com os estudantes, baseadas no cuidado e na escuta fazem com que os(as) professores(as) possam desenvolver práticas pedagógicas para além da racionalidade. A palavra “empatia” acompanhada da “humanidade” faz com que nos aproximemos dos estudos do professor chileno, Humberto Maturana. Segundo Maturana, “o humano é justo aquilo que se constitui no entrelaçamento do emocional com o racional” (1998, p. 8).

Essas relações ultrapassam as fronteiras entre os saberes e os componentes curriculares e inauguram práticas diferenciadas que vão ao encontro das juventudes presentes no Ensino Médio. Os questionamentos: *Está tendo eco aquilo que estou*

¹⁰⁸ O *WhatsApp* foi fundado em 2009, nos Estados Unidos, por Brian Acton e Jan Koum. É um *software* para *smartphones* utilizado para a troca de mensagens, instantaneamente, de textos, vídeos, fotos, arquivos, *emojicons*, áudios, localização, além de chamadas de voz e vídeo, através de uma conexão à internet. Na atualidade, é o aplicativo mais utilizado no mundo e muito utilizado para a criação de grupos de contatos, pois possibilita que as pessoas se comuniquem sem barreiras em qualquer lugar do mundo, em tempo real.

falando, lá na mente desse jovem atual?... o que essa minha aula ela produz? Se a minha proposta não traz mudança, o que adianta. Se eu não tocar o coração, é estéreo... (Professor Cauê, 21/11/2019.) são questionamentos que sinalizam mudanças internas que levam em consideração o externo.

Retomando, portanto, as palavras empatia e humanidade, poderíamos substituir, sem prejuízo de sentido, pela palavra “alteridade”. Além de imaginar-se no lugar do outro e, na tentativa de compreender o outro, o professor, neste caso, leva em consideração as juventudes, identifica e valoriza os seus anseios e expectativas em um diálogo aberto, sem disfarces como cita Fischer (2013).

A alteridade vai além, ela refere-se não ao simples fato de se colocar no lugar do outro e sim, como ressalta Maturana na obra “Emoções e linguagem na educação e na política”, “na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, e que tal aceitação é o que constitui uma conduta de respeito” (1998, p. 24). Para este autor, esse é o fundamento biológico do fenômeno social e, ao convivermos com o outro, não estamos apenas aceitando as suas diferenças, estamos evoluindo como ser humano e avançando no compromisso social como profissionais da Educação Básica.

Maturana também faz uma crítica, do ponto de vista biológico, de que, nos dias atuais, a dinâmica do comportamento humano forçado, sustentado em uma sociedade reduzida ao olhar econômico, distancia-se do conceito de alteridade. Para Maturana (1998), a alteridade é a aceitação do outro, na convivência, que dá origem ao social como acontece em qualquer comunidade de seres vivos.

Dessa forma, as primeiras palavras do professor Cauê, na Roda de Diálogo, remetem-nos a um caminho investigativo em relação à prática do cuidado voltada às juventudes. Avançando, nessa linha de pensamento, Micael trouxe para a conversa da Roda de Diálogo as palavras “Estudos e Mudanças”.

Lá na escola, por ser uma política inédita e remunerada, não tínhamos isso, isso é raro, mesmo que a remuneração não tenha sido uma exorbitância era uma política remunerada, veio como uma oportunidade de estudo em grupo. Os cadernos bem qualificados e quando tocou no cenário das juventudes, eu lembro que discutíamos muito quem são os nossos sujeitos. Eles possuem características parecidas, os sujeitos de Ivorá, os sujeitos daqui de Santa Maria. Eles possuem as mesmas angústias, as mesmas expectativas, eles têm os mesmos sonhos. Algumas coisas são diferentes também, pois o cenário muda, mas a gente procurou olhar onde a gente está e aonde a gente quer levar eles. O que a gente está fazendo com este jovem que está diante de nós. E, eu sempre me coloco diante do jovem do noturno. Ele é diferente do jovem do diurno, pois o jovem do noturno também traz uma

marca. Ele, geralmente, traz a marca do fracasso do dia. É mais fácil trabalhar com o jovem do diurno do que com o jovem do noturno. O jovem do noturno trabalha, estuda e, geralmente, vem com uma natureza de muito fracasso à escola. Ele fracassou na escola e a escola fracassou com ele. A gente entrou muito em discussão no que podemos potencializar de mudanças a partir desse estudo. Como podemos atingir esses sujeitos, que novas metodologias, que novas formas de dar aula. Iniciamos com esse espírito! (Professor Micael, 21/11/2019).

Assim como Nicolás, Micael também mencionou, através das palavras “estudos e mudanças”, a questão da remuneração. O programa de formação continuada do PNEM foi concebido como uma política de governo destinada à última etapa da Educação Básica e, com a troca do Governo Federal (Dilma Rousseff para Michel Temer), não teve continuidade. A remuneração realmente foi inédita naquele governo (Dilma Rousseff) no sentido de incentivar os(as) professores(as) do magistério público estadual de todo o país a estudar e a receber uma bolsa de estudos.

A bolsa de estudo, no valor de duzentos reais mensais, teve a duração de dez meses, atrelada à frequência mínima de 75% de presença nas atividades individuais e coletivas. A remuneração não só incentivou os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas estaduais de Ensino Médio como fez a diferença no orçamento individual de cada um(a). *Não era uma exorbitância*, diz Micael, mas foi uma oportunidade de investir na formação continuada como sujeito do seu processo formativo.

Como já mencionamos anteriormente, em outros capítulos desta tese, o PNEM teve diferentes desdobramentos em todo o país. A formação do PNEM da UFSM também precisou passar por alguns ajustes quanto às datas de início e término de cada etapa de formação, pois houve a necessidade de um processo anterior, como a adesão das escolas e cadastramento de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) na plataforma do SIMEC. Dessa forma, a conclusão da etapa 2 avançou nos meses de março e abril do ano de 2015 e finalizou as suas ações no governo do Estado de José Ivo Sartori¹⁰⁹.

Para tanto, naquela época (2015), o governador do estado do Rio Grande do Sul tomou decisões que impactaram diretamente o orçamento familiar dos(as)

¹⁰⁹ José Ivo Sartori foi o 38º governador do estado do Rio Grande do Sul, no período de 1º de janeiro de 2015 a 1º de janeiro de 2020.

professores(as) como, por exemplo, o parcelamento dos salários dos profissionais da educação, em duas, três e até quatro parcelas. Houve um sentimento de revolta diante daquele cenário que violou os direitos sociais e descumpriu decisão judicial que vedava o ato.

Conforme consta no artigo 7º, inciso IV, da Constituição Federal é de amplo conhecimento que a remuneração tem caráter alimentar, constituindo-se um instrumento de alcance da liberdade e dignidade, que deve atender às necessidades vitais básicas do(a) professor(a) e da sua família como “moradia, alimentação, educação, vestuário, higiene, transporte e previdência social com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim”. No entanto, esse cenário perdurou por mais 72 meses no estado do Rio Grande do Sul, provocando inúmeras insatisfações e motivando muitos(as) professores(as) a desistirem da carreira do magistério público estadual.

Embora seja evidente o ataque aos direitos fundamentais dos servidores estaduais, os(as) professores(as) cursistas foram resistentes. Finalizaram as ações do PNEM com afinco e com a esperança de que as ações desenvolvidas no curso de duração de 200 horas repercutissem na proposta de redesenho curricular das escolas, apostando na formação de um(a) jovem crítico(a), responsável capaz de pensar em políticas públicas que agreguem.

A responsabilidade que cada professor(a) carrega todos os dias ao entrar em uma sala de aula transcende a realidade de ser “mero(a)” transmissor(a) de lições, práticas e atividades. Desenvolver esse espírito crítico e investigativo, através das quatro dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura previstas nas DCNEM (2012) corrobora uma visão crítica dentro e fora da sala de aula.

Após ouvir, registrar e analisar estas primeiras palavras, na tentativa de formarmos um mosaico, percebemos uma aproximação dessas palavras com os registros das atividades de reflexão e ação apresentadas anteriormente. Essa aproximação também ocorreu, com as discussões contempladas no livro, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Narrativas de Experiências (2016).

Essas narrativas (primeiras palavras) deram início ao diálogo da Roda de Diálogo e foram aprofundadas através das categorias de análise (subitens 5.2.1, 5.2.2 e 5.2.3) e conectadas com a metodologia do programa de formação continuada ofertada aos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as),

com as juventudes do Ensino Médio e com as reflexões sobre as práticas pedagógicas que permeiam as escolas estaduais de Ensino Médio de modo geral.

5.2 VALORIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES(AS) E COORDENADORES(AS) PEDAGÓGICOS(AS), PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E JUVENTUDES CONTEMPORÂNEAS: UMA COMPREENSÃO NECESSÁRIA.

Após, portanto, as primeiras palavras (subitem 5.1), o diálogo construído com os quatro professores e com a professora na Roda de Diálogo avançou no intuito de analisarmos as narrativas dos(as) professores(as) acerca do processo formativo do PNEM, após quatro anos da sua realização. Para alcançarmos este objetivo específico, as análises dessas narrativas versaram sobre as categorias que emergiram à medida que íamos avançando nas leituras, nos relatórios parciais enviados à UFSM, nas reflexões das atividades de reflexão e ação e nas narrativas do livro produzido, ao final do programa, pela equipe de coordenação geral do PNEM da UFSM.

As categorias surgiram, portanto, a partir das discussões e leituras dos dados encontrados neste estudo, em que procuramos conectá-las com as narrativas dos cinco sujeitos pertencentes às escolas públicas de Ensino Médio da área de abrangência da 8ª CRE. Nesse sentido, a organização das análises está, por categorias, nos subitens: 5.2.1, 5.2.2 e 5.2.3.

Cada um desses subitens apresentam as análises das seguintes categorias: valorização da formação continuada, práticas pedagógicas e juventudes. Para tanto, o texto foi construído com base nos resultados encontrados a partir das seis perguntas geradoras¹¹¹, a fim de compreendermos em que medida as ações do PNEM repercutiram na formação continuada dos(as) professores(as) cursistas pertencentes à 8ª Região da área de abrangência da UFSM, objetivo geral desta pesquisa.

¹¹¹ Ver Tabela 2 (perguntas b a g).

5.2.1 Valorização da formação continuada

A formação continuada de professoras(as) é um direito de todos(as) os(as) trabalhadores(as) em educação e está prevista na LDBEN nº 9.394/96. Com o intuito de fortalecer e contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), o Documento Orientador Preliminar das ações administrativas e pedagógicas do PNEM (2013b) também destacou, no inciso II, a promoção e a valorização pela formação dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas públicas de Ensino Médio (BRASIL, 2013b).

A formação continuada é relevante nas diferentes fases da vida e em todas as áreas do conhecimento. Ela nos proporciona novos olhares, novas leituras, faz-nos revisar conceitos, aproxima-nos e nos modifica a cada nova possibilidade. Para Martins (2008),

a formação continuada tem a função de proporcionar ao professor a atualização com as mais recentes pesquisas sobre as didáticas das diversas áreas, além da reflexão sobre a prática, que, tomada em conjunto e diante da realidade educacional, podem realmente ser introduzidas no contexto real. (MARTINS, 2008, p. 58).

Com esse propósito, as ações do PNEM buscaram valorizar os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais de Ensino Médio em todo país. O programa realizou a formação no *lócus* das escolas em parceria com as Instituições de Ensino Superior e levou em consideração as pesquisas e discussões com pesquisadores(as) sobre o Ensino Médio através dos cadernos de formação. Além disso, contemplou as experiências (práticas docentes) e os saberes escolares dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) através das 200 horas de atividades coletivas e individuais com um incentivo financeiro (bolsa de estudo) levando em consideração o contexto de cada escola.

Ao dialogarmos com os cinco sujeitos participantes da Roda de Diálogo sobre a valorização da formação continuada de professores(as), percebemos que as falas vieram acompanhadas de acontecimentos que envolveram os seus pares no chão das escolas, tais acontecimentos foram vivenciados pelos quatro professores e pela professora durante a realização das ações do Programa de Formação do PNEM, nas suas respectivas salas de aula.

Verificamos, através da Roda de Diálogo, que a professora Dandara está aberta ao diálogo com os seus pares e tem a compreensão de que precisamos investir ainda mais na formação continuada dos(as) professores(as) em todos os níveis de ensino no Brasil. A professora percebeu, através dos estudos do PNEM, que *precisa estudar mais*, que, mesmo havendo *resistências*, foi possível *analisar, estudar e refletir* sobre o Ensino Médio. Segundo a professora,

fora a resistência que teve no início, não teve problemas, nem de horários, nem de nada, se cumpria tudo aquilo, a gente não via o tempo passar e aquelas discussões iam fervendo, como se diz, e aquilo ia ficando gostoso de viver, de analisar, de estudar, de refletir, porque trouxe desde o princípio como ele era e como chegou até os dias atuais. Isso foi muito bom porque a gente estudou a história do Ensino Médio, toda essa parte aí. E muitos já tinham esquecido e isso foi maravilhoso. (Professora Dandara, 21/11/2019).

A resistência mencionada deve-se ao formato proposto pelo programa de formação do PNEM: sentar e estudar na escola com colegas, realizar atividades individuais de leitura, refletir sobre os cadernos de formação, destinar a sua hora-atividade à formação. Esses fatores geraram, em um primeiro momento, dúvidas e descrenças quanto à sua realização, principalmente por ser uma formação realizada no *lócus* da escola.

A proposta do PNEM desconstruiu o modelo de formação talvez esperado por muitos(as) professores(as), como a realização de eventos externos, palestras e minicursos, em um contexto mais amplo. O PNEM primou segundo os estudos realizados por Coelho, Benetti e Rufino (2016, p. 44) “pela problematização do professor acerca das singularidades de sua escola, das práticas de ensino no contexto do Ensino Médio, da relação professor aluno e da condição docente, entre tantos outros temas trazidos para reflexão e estudos”, colocando os(as) professores(as) em outro patamar, sujeitos do processo formativo.

Para Ramos e Tomazetti (2016, p. 31), essas resistências e incompreensões dos(as) professores(as) foram se dissipando ao longo do programa, principalmente, através do domínio da sistemática do curso, pela equipe de gestão do PNEM da UFSM:

O domínio da sistemática do curso, em sua amplitude, pela Equipe UFSM, deve ser considerada como um fator importante que contribuiu para que os Formadores Regionais e os Orientadores de Estudo também tivessem clareza do processo e, na escola, juntos aos seus colegas, os professores Cursistas, fossem realizadas as atividades, os estudos e as problematizações indicadas. (RAMOS e TOMAZETTI, 2016, p. 31).

O domínio da sistemática proposta pelo PNEM foi relevante para o fortalecimento da proposta junto às formadoras regionais e orientadores(as) de estudo, visto que eles(as) foram os(as) multiplicadores(as) da formação junto às escolas. Com o desenvolvimento das atividades propostas nos cadernos de formação, as resistências (identificadas no início do processo formativo), foram dissipadas através da escuta, do estudo e do diálogo.

Diante das colocações da professora Dandara, averiguamos que o caderno I (etapa I) - Ensino Médio e Formação Humana Integral teve atenção especial nas discussões dos(as) professores(as) da escola fora da sede da 8ª CRE. Este caderno contemplou uma rápida retomada das origens do Ensino Médio desde o tempo do Império até a redemocratização e período atual (2014). O material também abordou o Ensino Médio no viés da qualidade social (DCNEM, direito à educação e à formação humana Integral) e de outros desafios às políticas públicas de Ensino Médio¹¹². No capítulo 3 deste caderno, os(as) autores(as) apresentam a qualidade social como um conjunto de elementos internos e externos que permeiam o Ensino Médio. Para Silva (2008),

a qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2008, p. 225).

Essas discussões contempladas no caderno, fizeram com que os(as) professores(as) da escola refletissem sobre as dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes. O caderno I (etapa I) - Ensino Médio e Formação Humana Integral

¹¹² O caderno I (etapa I) apresenta três desafios: 1º) Atendimento às metas que, direta ou indiretamente, relacionam-se à população com idade entre 15 e 17 anos (Projeto de Lei nº 8.035/2010, que substancia a proposta de Plano Nacional de Educação); 2º) Ampliação de oferta pública de Ensino Médio de qualidade, gratuito, pedagogicamente integrado ao seu caráter formativo em termos de cultura, trabalho, ciência e tecnologia; e 3º) Busca pela conquista da aprendizagem de qualidade. (BRASIL, 2013a, p. 43-44).

também trouxe os acontecimentos históricos que marcaram o Ensino Médio e, segundo a professora Dandara, *muitos já tinham esquecido e isso foi maravilhoso (21/11/2009)*.

Relembrar os fatos históricos da Educação como, por exemplo, a primeira Lei Geral da Educação Pública no Brasil Independente, que instituiu o ensino mútuo público e gratuito (aprovada em 15 de outubro de 1827), razão pela qual se comemora nessa data o dia do(a) professor(a), retroalimentaram e articularam vários momentos da memória coletiva e individual dos(as) professores(as) de Ensino Médio pertencentes à escola da professora. *A fala, a gente não via o tempo passar e aquelas discussões iam fervendo, como se diz (Professora Dandara, 21/11/2019)*, proporcionou um sentimento de pertencimento com a história do Ensino Médio brasileiro. As memórias acionadas através das temáticas contempladas do caderno de formação promoveram o debate sobre os direcionamentos que o Ensino Médio tomou ao longo da história até os desafios daquele tempo (2014/2015).

Desse modo, constatamos que a metodologia utilizada pelo PNEM propiciou aos(as) professores(as) da escola, segundo as palavras da Dandara, *um momento de parada. Nós paramos, sentamos, refletimos, construímos resumos e realmente vimos que precisávamos fazer algumas mudanças com esse mesmo grupo (Professora Dandara, 21/11/2019)*. A parada coletiva desencadeou uma cultura de pensar a escola de Ensino Médio no seu sentido mais amplo, de olhar para o contexto nacional, para a sua comunidade, para os seus estudantes, para a sua prática pedagógica e para a sua área do conhecimento.

Esse momento de “parada” revela, na verdade, um momento de muitos movimentos internos. Um movimento que, segundo Freire (1996), exige reflexão crítica sobre a prática,

quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 21).

A curiosidade epistemológica de Freire refere-se à capacidade crítica dos(as) professores(as) aprenderem juntos(as), distanciando-se do senso comum instituído, muitas vezes, pela rotina da vida cotidiana (curiosidade ingênua). Nesse sentido, essa compressão fez com que os(as) professores(as) da escola da professora se percebessem enquanto grupo de sujeitos:

Na minha escola, no início, realmente tivemos algumas resistências. Alguns professores diziam: Que bicho é esse? O que vamos fazer? Tínhamos resistências sim, no início, mas depois a nossa orientadora do Pacto ela tinha um jeito muito especial de colocar as coisas. Depois as pessoas começaram a se dar conta que era uma coisa boa, que foi um encontro, enfim, todo aquele estudo. Foi uma coisa muito positiva, teve que mexer com muita coisa que estava parada sempre do mesmo jeito... (Professora Dandara, 21/11/2019).

Essa evolução relatada pela professora transcendeu da curiosidade ingênua em direção à curiosidade epistemológica que Freire (1996) defende. Segundo ele,

o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 21).

De acordo com Freire, a curiosidade epistemológica é aquela produzida pelo exercício crítico da capacidade de aprender. Esta se opõe à curiosidade ingênua que se caracteriza pelo senso comum. Essa forma de pensar de Freire foi oportunizada nas ações do PNEM, pois as reflexões, aprendizagens foram produzidas pelos(as) próprios professores(as) a partir dos documentos orientadores.

Os questionamentos narrados pela professora mostram que, ao mexermos com o dia a dia que está parado na escola, temos a oportunidade de quebrar com o ciclo reprodutor do processo de ensino e aprendizagem em direção à curiosidade epistemológica. Naturalmente, desacomodou, gerou resistências, mas elas foram superadas à medida que os(as) professores(as) tiveram contato com as leituras, participando das discussões, realizando as atividades de reflexão e ação.

Conforme a fala da professora, a didática utilizada pela orientadora de estudo, ao mobilizar os estudos dos cadernos de formação, foi relevante e movimentou, na prática, as intencionalidades pedagógicas do PNEM – pensar a escola pública de qualidade. *A gente estudou junto, debatemos juntos, cada um colocou o seu ponto de vista e depois tivemos que colocar isso, na prática. Acredito que deu uma abertura maior (Professora Dandara, 21/11/2019).*

Essa abertura valorizou a formação continuada dos(as) professores(as) de

Ensino Médio, sobretudo, permeou o pensamento de Freire, quando ele chama atenção dos(as) seus(suas) leitores(as), na obra *Pedagogia da Autonomia*, de que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 21). Desse modo, a formação continuada institucionalizada pelo PNEM constituiu-se em um movimento orientado ao longo dos anos de 2014 e 2015. Os(as) professores(as) das escolas sentiram-se valorizados(as) como profissionais, discutiram e buscaram alternativas para os desafios que se apresentavam nas diferentes fases da vida seja dos(as) professores(as), coordenadores(as) pedagógicos(as) ou das juventudes das escolas estaduais de Ensino Médio.

Avançando no diálogo da Roda de Diálogo com os demais sujeitos, observamos, desde as primeiras palavras do professor Cauê que, ao promover a valorização da formação continuada de professores(as), as ações do PNEM trouxeram um sentimento de “cuidado” com o próximo, conforme já relatado no subitem 5.1. A sensibilidade na fala do professor traz o reconhecimento do outro, a preocupação com o outro, o sentir com o outro, além de procurar estabelecer uma relação de confiança com o seu grupo de professores(as). O professor buscou, através de questionamentos, refletir sobre a prática pedagógica e sobre a condição juvenil dos(as) jovens, da sociabilidade e do tempo e espaço (DAYRELL, 2007).

Na obra “Saber Cuidar - Ética do humano - compaixão pela terra”, Boff (1999, p. 1), chama isso de cuidado. Segundo ele, “o cuidado é, na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência”. Contudo, Boff chama a atenção, também nesta obra, para a “anti-realidade” que está afetando a vida humana naquilo que ela possui de mais fundamental: o cuidado e a com-paixão. Segundo os seus estudos, “o mundo virtual criou um novo habitat para o ser humano, caracterizado pelo encapsulamento sobre si mesmo e pela falta do toque, do tato e do contato humano” (BOFF, 1999, p. 1).

Nesse parâmetro, o PNEM veio para “desencapsular” processos, práticas e discursos da vida cotidiana da escola, mexeu, conforme relato do professor Cauê, *com a realidade existente em cada escola*. Apostou no “toque” e no “contato humano” de Boff (1999) e no “diálogo” de Freire (1996) atentando à valorização da formação continuada de professores(as) enquanto sujeitos em formação. Na escola de Cauê,

o Pacto trouxe a oportunidade de um encontro com eles, mas com nós mesmos, porque não se tinha tempo para isso. Correria, aula e tiramos tempo para a gente se conhecer e conversar com os colegas. Isso melhorou as relações e muito. Isso foi fundamental. E quando abre a relação com os colegas. Abre uma relação de confiança. As áreas começaram a conversar mais, depois juntava com as outras. Isso ficou marcante! (Professor Cauê, 21/11/2019).

O “encontro com nós mesmos” se aproxima da metodologia proposta do programa de formação: “A proposta do curso compreende o professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade” (BRASIL, 2014c, p. 5). Nesse sentido, a compreensão da realidade, a partir de um “encontro com nós mesmos” denunciou um cenário anterior às ações do PNEM, nesta escola.

Parece ser contraditório verbalizarmos que não exista mais o espaço de encontro com jovens e colegas de trabalho, devido à essência da escola ser exatamente essa. Contudo, as relações estabelecidas nas instituições de ensino, de modo geral, encaminham-se justamente para esse encapsulamento citado anteriormente e, infelizmente, “o tipo de sociedade do conhecimento e da comunicação que temos desenvolvido nas últimas décadas ameaça a essência humana” (BOFF, 1999, p. 1).

Os momentos de formação, proporcionados pelo PNEM, fez com que os(as) professores(as) retomassem a própria essência da escola. *Isso foi fundamental*, disse o professor Cauê, ao se referir à oportunidade de se encontrar, estudar e conversar com o grupo de professores(as) e com os(as) jovens do Ensino Médio. No entanto, o mundo tecnológico está aí e, com certeza, isso não irá mudar, pelo contrário, a tecnologia irá avançar a cada nova possibilidade. A essência humana do cuidado necessita permear os espaços escolares, sobretudo o cuidado com as juventudes que estão nas nossas salas de aula.

Desse modo, a valorização da formação continuada de professores(as) repercutiu, para este professor, como um momento de cuidado que o Governo Federal e as instituições de Ensino Superior tiveram com os(as) professores(as) das escolas públicas estaduais de Ensino Médio. Esse cuidado, veio no sentido de ouvi-los, de mover um trabalho coletivo, de pensar a escola na perspectiva de uma “escola ideal, real e possível” (SANTOS, NASCIMENTO e MENEZES, 2011) através do estudo, do diálogo entre conhecimentos teóricos e experiências docentes.

As leituras e as discussões realizadas na escola foram relevantes para que

os(as) professores(as) compreendessem a necessidade de movimentar o currículo escolar, discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as DCNEM (2012), levando em consideração a realidade local. Nas palavras do professor, *“você compreender que temos uma sala de aula que não é homogênea, é várias percepções. Entender também a nossa realidade de quarta colônia, ainda têm muitas coisas ligadas à tradição e aí entra reações (Professor Cauê, 21/11/2019).* Portanto, nesse contexto, as relações entre os sujeitos da escola aconteceram e foram estabelecidas, com base no diálogo, respeito às diferenças e escuta ativa, além de despertar reações.

Cabe destacar que as “reações” citadas são importantes na medida em que elas movimentam as discussões, pois se acredita que todo o diálogo requer a disposição para buscar entender e valorizar o verdadeiro significado contido no discurso do outro. Contudo, conhecer as razões que levam o outro a concordar ou não com algo é devido, muitas vezes, por desconhecer a abrangência do que o tema exige ou, como podemos observar nas palavras de Cauê, por questões culturais marcantes da comunidade do interior, onde há predominância, neste caso, da cultura italiana. Para tanto,

uma das mais importantes tarefas das instituições educativas hoje está em contribuir para que os jovens possam realizar escolhas conscientes sobre suas trajetórias pessoais e constituir os seus próprios acervos de valores e conhecimentos não mais impostos como heranças familiares ou institucionais. O peso da tradição encontra-se diluído e os caminhos a seguir são mais incertos. (BRASIL, 2013e, p. 19).

Os(as) jovens rurais carregam esse peso e vivem conflitos de valores, na medida em que lançam para a cidade as suas perspectivas de futuro profissional. Esses caminhos geram incertezas, anseios e expectativas, e são comunicados à escola de diferentes formas. Assim como na escola da professora Dandara, o PNEM também abriu as resistências entre o grupo de professores(as) da escola do professor Cauê trazendo para o diálogo os temas que imergem no cotidiano escolar.

Diante desse contexto, observamos que o eixo central das discussões entre os(as) professores(as) das escolas da professora Dandara e do professor Cauê foi o desenvolvimento da temática "Sujeitos do Ensino Médio e formação Humana Integral". Esse tema orientou e movimentou o trabalho coletivo nas escolas da região da quarta colônia de Santa Maria.

Avançando, portanto, no diálogo com os demais participantes da Roda de Diálogo, percebemos através da fala do professor Nicolas que os temas abordados durante o programa de formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) não eram distantes da sua ação docente. Por considerar-se um jovem e, por finalizar, recentemente, os seus estudos (Mestrado em Antropologia Urbana), o professor se identificou com os assuntos abordados nos cadernos de formação, e também com as discussões realizadas com o grupo de professores(as) da sua escola.

Para este professor, os temas que mais impactaram na sua ação docente, embora já estivesse atento a essas prerrogativas, foram às juventudes no plural. O PNEM *reforçou porque entrei nas mudanças (Pacto e Politécnico) e para quem estava há mais tempo na escola, não estavam acostumados com essa parada, estavam acostumados em dar aula e fechar as notas, no automático (Professor Nicolas, 21/11/2019)*. Segundo o professor, ao desligarem o botão do piloto automático os(as) professores(as) foram abrindo espaço para o pensar a escola pública de Ensino Médio, o currículo escolar, a prática pedagógica, o seu percurso formativo com vistas a compreender como as juventudes expressavam o seu modo de ser jovem no ambiente escolar.

Nesse sentido, percebe-se um processo de desconstrução (desacomodação) seguido, na sequência, de um processo de construção (abertura) com uma mudança de olhar. Os movimentos narrados pelo professor nos remetem aos estudos do filósofo e professor de antropologia, Roberto Cardoso Oliveira, quando ele aborda “O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever”.

Os estudos de Oliveira (1996) nos chamam a atenção para o sentido do(a) professor(a) enxergar a realidade da sua escola ou dos seus estudantes e, até mesmo os significados que atribuem ao seu cotidiano escolar, com o intuito de perceber os possíveis filtros que a rotina escolar condiciona-lhe, com vistas a compreender como estes interferem no nosso olhar. Nesse processo, os(as) professores(as) voltariam a olhar novamente para si, para as juventudes do Ensino Médio, para o currículo e para os seus pares na escola com um novo olhar.

Para Oliveira (1996),

talvez a primeira experiência do pesquisador de campo (ou no campo) esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos o nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. (OLIVEIRA, 1996, p. 15).

O sentir-se preparado, sinalizado pelo autor, aproxima-se dos estudos do PNEM no sentido de que a leitura e o aprofundamento dos cadernos de formação deram suporte à reflexão sobre a prática pedagógica dos(as) professores(as). Essa, por sua vez, abriu espaço para o(a) professor(a) se enxergar como um(a) professor(a) pesquisador(a) dentro do seu próprio campo de investigação, o *lócus* da escola.

Esse processo, segundo os estudos de Oliveira (1996), possui momentos relevantes, como: a) desnaturalizar o cotidiano escolar, suas vivências neste espaço tão familiar e por isto mesmo tão *naturalizado* e assim; b) estranhar o que nos é tão familiar, ou seja, colocar em suspenso os nossos pontos de vistas e crenças sobre a escola, sobre a condição docente e sobre os(as) jovens, para depois; c) enxergar a escola, seu entorno e os(as) jovens, com os olhos de quem chega pela primeira vez. Como um “estrangeiro”, buscando compreender os(as) jovens estudantes, as suas práticas culturais, seus hábitos e valores, visões de mundo, entre outros.

Estes momentos podem ser observados na fala do professor Nicolás quando ele traz a questão da mudança de olhar dos(as) professores(as) em relação aos(as) jovens, a partir da leitura dos cadernos de formação. Esse movimento de desnaturalizar-se, estranhar e enxergar a sua escola de Ensino Médio, as juventudes que ali frequentam deu-se através dos encontros com os seus colegas e, segundo Nicolás, tiveram resultados positivos.

Naquele momento, foi possível organizar no espaço tempo da escola, aproximar as áreas do conhecimento e pensar em novas práticas pedagógicas, fruto do movimento de olhar para si, para o contexto escolar e ouvir os seus colegas de trabalho. Nicolás disse que *às vezes convivemos com os colegas, mas não sabemos como é sua prática dentro da sala de aula. Apenas ouvimos falar!* e ressalta que os movimentos realizados na escola

desacomodou bastante gente. Isso era visível eu sentia muito isso. Eu sentia que às vezes a gente adorava cobrar o jovem que sente e faça o exercício e responda, mas quando chegava a hora da pessoa se desacomodar e se colocar no lugar do estudante às vezes ficava bravo. (Professor Nicolás, 21/11/2019).

Essa mudança de “lugar” proposta pelo PNEM e observada pelo professor valorizou o “ouvir” e o “olhar” no *lócus* da escola. A escola como *lócus* de desenvolvimento da formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) “é o ambiente gerador da reflexão crítica e das mudanças decorrentes dessa reflexão, sendo, também, beneficiária dos resultados construídos a partir das práticas coletivas fundamentadas nessas mesmas reflexões” (BRASIL, 2013c, p. 7). Conseqüentemente, esses movimentos resultaram em outras formas de “enxergar” o seu entorno, a sua prática pedagógica e de se colocar no lugar do(a) jovem que está na sala de aula.

No texto “Carta de Paulo Freire aos Professores”, Freire (2001) diz que não existe ensinar sem aprender e que isso deve ser um processo permanente.

O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. (FREIRE, 2001, p. 259).

Repensar o pensado, rever as suas posições e envolver-se com a curiosidade dos(as) jovens de Freire (2001) se aproxima das intencionalidades do inciso III do artigo 3º da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, cuja ação principal foi “rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM” (BRASIL, 2013b, p. 2).

O ambiente citado no Documento Orientador Preliminar do PNEM (2013c) foi, percebido, portanto, na fala do professor Nicolás, pois *desacomodou bastante gente* e movimentou os(as) professores(as) na escola. Podemos dizer, a partir disso, que as temáticas propostas, a leitura dos cadernos de formação, a interface dos conteúdos com a realidade da escola estiveram presentes durante o processo formativo, nesta escola em específico.

No entanto, na escola do professor Enzo os movimentos foram em direção contrária. O professor de matemática se deparou com um movimento de resistência quanto às leituras, reflexões e discussões durante a realização do programa. As palavras: *eu já tinha aquele olhar, mas percebia até certa aflição diante dos colegas que estavam se deparando com aquele texto que chamava pra isso, sobre os jovens (Professor Enzo, 21/11/2019)*, evidencia o sentimento com que o grupo de professores(as) recebeu o PNEM. Ao avançarmos nas narrativas do professor observamos que esse sentimento não foi superado durante o programa de formação

e fez com que o inciso I do artigo 3º da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que visava “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio”, não fosse desenvolvido na sua plenitude.

A metodologia adotada pelo PNEM, que exigiu um encontro semanal de 3 horas, não foi priorizada na escola, *eu lembro que tinha problemas no dia que ia, a gente se reunia, era nos encontros de programa do colégio ou era aos sábados, ou era no turno, para poder encaixar o grupo (Professor Enzo, 21/11/2019)*. A instabilidade dos encontros presenciais comprometeram as discussões das temáticas, a interface dos conteúdos com a realidade da escola, a socialização das experiências durante o processo formativo e os objetivos do PNEM.

Dessa forma, observamos que não houve uma compreensão, por parte dos(as) professores(as), das intencionalidades pedagógicas previstas pelo programa de formação. Os(as) professores(as) de Ensino Médio da escola do professor Enzo não visualizaram as ações do PNEM como uma promoção à valorização da formação dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) do Ensino Médio, conforme previsto na Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

Os momentos coletivos canalizaram esforços para a discussão sobre a ação política do governo e não sobre a contribuição que as ações do programa proporcionariam à escola pública de Ensino Médio, de modo geral. *Ficou resumido num período, num governo. Se tivesse uma sequência o trabalho seria outro, acho que iria funcionar (Professor Enzo, 21/11/2019)*. A fala reforçou o caráter restritamente político que o programa assumiu nesta escola. A concessão de bolsas de estudos também não foi valorizada pelo grupo de professores(as), pois não foi mencionada em nenhum momento durante a Roda de Diálogo pelo professor.

A preocupação, segundo a fala do professor, era entender os motivos políticos que levaram a sua adoção, assim como, comparar com outras políticas educacionais já desenvolvidas, sem sucesso, nos governos anteriores do Rio Grande do Sul como, por exemplo, o programa Lições do Rio Grande. O Programa citado pelo grupo de professores(as) da escola de Enzo, “Referencial Curricular do Projeto Lições do Rio Grande”, foi implantado em 2009 nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio do Estado do Rio Grande do Sul. A formação continuada ofertada e os cadernos do Programa Lições do Rio Grande (que também

eram por área do conhecimento) representavam uma ação política coordenada pelo governo Yeda Crusius¹¹³, que não obteve sucesso.

Linck e Lima (2012) ao estudar, naquela época, o Referencial Curricular do Projeto Lições do Rio Grande ressaltaram que:

No último triênio o sistema educacional gaúcho vem passando por uma série de reformulações em suas propostas de ensino, mais precisamente o Projeto Lições do Rio Grande (2009) e, recentemente, vem sendo elaborada uma Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011). Ambas as propostas foram elaboradas de forma quase impositiva e vertical e, por isso, tem sido recebidas com certa relutância pelos professores. (LINCK e LIMA, 2012. p. 3).

A forma impositiva e vertical retratada por Link e Lima em relação ao programa desenvolvido anteriormente às ações do PNEM influenciaram a forma com que os(as) professores(as) cursistas da escola do professor Enzo enxergaram as intencionalidades do PNEM. O programa de formação de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) teve uma proposta muito superior aos programas citados pelos autores em vários sentidos: a) consideraram os sujeitos das escolas públicas; b) a metodologia adotada preconizou o diálogo entre os(as) professores(as) e áreas do conhecimento; c) instituiu a hora-atividade do(a) professor(a) como forma de estudar as legislações vigentes promovendo a reflexão e discussão dos documentos norteadores; d) rediscutiu e atualizou as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) e; e) considerou o(a) jovem do Ensino Médio como sujeito de direitos.

Diferentemente do Projeto Lições do Rio Grande, o PNEM trouxe um currículo a ser construído pelas escolas públicas estaduais considerando as juventudes do Ensino Médio. Trouxe a oportunidade de pensar a escola pública de qualidade levando em consideração os saberes e experiências escolares dos(as) professores(as) e as DCNEM (2012).

Os resultados do programa Lições do Rio Grande não foram satisfatórios e “acabou sendo considerado por muitos como um projeto de cunho eleitoreiro, apesar do esmero, empenho e seriedade dos responsáveis pela sua organização” (LINCK e

¹¹³ Yeda Crusius governou o Estado do Rio Grande do Sul, no período de 1º de janeiro de 2007 a 1º de janeiro de 2011, e foi a 36ª Governadora a assumir o Estado.

LIMA, 2012, p. 3). Entretanto, esta visão acabou influenciando a imersão dos(as) professores(as) na proposta do PNEM e os(as) mesmos(as) não visualizaram a valorização da formação continuada no *lócus* da escola como uma oportunidade de olhar para a sua ação docente.

Os(as) professores(as) desta escola pertencente à 8ª região de Santa Maria preocuparam-se em entender o cenário político em que o PNEM foi concebido e não conseguiram se perceber como sujeito epistêmico da sua formação que produz conhecimento. Os momentos individuais de estudo, as reflexões e as discussões dos cadernos de formação que seguiam as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012) não repercutiram nas ações dos(as) professores(as).

No entanto, percebemos que às 200 horas de formação do PNEM não estavam conectadas com o tempo dos(as) professores(as) nesta escola, em específico. Às 100 horas destinadas às atividades individuais e às 100 horas destinadas às atividades coletivas não foram suficientes para a desconstrução e a superação de alguns conceitos enraizados e, segundo o professor, *se tivesse uma sequência o trabalho seria outro. Acho que iria funcionar*. Nesta escola, o PNEM precisaria de um tempo maior para avançar em cada etapa da formação e conforme concluiu o professor, *se o Pacto viesse novamente, ele seria muito mais valorizado pelo professor (Professor Enzo, 21/11/2019)*.

Ao fazer a memória dos encontros coletivos o professor ressalta que os(as) professores(as) falavam: *olha, aqui esses cadernos são todos iguais, são questões políticas, ideológicas (partidárias), é complicado...* (Professor Enzo, 21/11/2019) e por esses motivos as discussões não avançavam. Entretanto, cabe destacar que os cadernos de formação do PNEM não trouxeram uma abordagem partidária e sim trouxeram um olhar sobre as políticas públicas educacionais de modo geral a fim de movimentar as discussões com vistas a compreender a história do Ensino Médio Brasileiro, a realidade de cada escola de Ensino Médio e não impor um programa de formação pautado em princípios partidários.

Diferentemente das narrativas do Enzo, percebemos na fala do professor Micael que o programa de formação uniu os(as) professores(as) nos diferentes turnos (manhã, tarde e noite) da sua escola. Mesmo a escola possuindo um número expressivo de professores(as), os encontros semanais (de três horas) com este

universo de professores(as) foram assegurados. Micael apresenta como ponto positivo a reunião (encontro) dos turnos, pois, segundo ele, *três turnos, mil e poucos alunos, mais de cem professores tem gente que não conhecemos e somos uma escola só, não três (Professor Micael, 21/11/2019).*

O professor atua no turno da noite e as suas narrativas partem, na maioria das vezes, deste ponto de vista, principalmente quando se refere ao(a) jovem do Ensino Médio. Na visão do professor, as intencionalidades do PNEM foram bem definidas e demarcadas para aquele momento histórico. Segundo Micael, *a primeira coisa que o Pacto fez foi dar oxigenada conceitual. Também provocou um pensar a um desapego ao conteúdo. Lá na escola foi bastante séria essa discussão, levamos a sério o Pacto (Professor Micael, 21/11/2019).*

A fala do professor expressou a importância do aprofundamento dos cadernos, visto que ampliou o campo de visão em relação aos processos que permeiam o Ensino Médio à luz das legislações vigentes. A *oxigenada conceitual*, segundo a fala de Micael, possibilitou discutir ações e criar outras, para superar as dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem, assim como minimizar as distâncias entre os(as) professores(as) dos três turnos da escola.

O professor destaca a relevância da formação ter acontecido no tempo de trabalho do(a) professor(a) (hora-atividade) e no *lócus* da escola pelos quais foram vividos pela coletividade na escola de Micael. Segundo as palavras do professor, a escola viveu um tempo de busca pelo conhecimento durante a realização dos estudos do PNEM.

Pegamos aquilo como uma oportunidade e essa oxigenação foi uma coisa muito boa, pois desapegou algumas coisas, provocou o pensar e repensar alguns projetos, foram realizadas tentativas a partir daquelas reflexões, a partir disso vamos fazer o que, então? Principalmente o turno do dia eu vi muitas coisas acontecerem que não existiam. A escola viveu de um tempo de bastante busca. (Professor Micael, 21/11/2019).

Os(as) professores(as) da escola do professor valorizaram a oportunidade de pensar a escola pública através da metodologia adotada pelo PNEM e consideraram, conforme conversa informal na Roda de Diálogo, a concessão da bolsa de estudo paga aos(as) professores(as) cursistas como uma motivação para a adesão ao programa. Isso foi inédito (um avanço) para as políticas de formação de professores(as) do Ensino Médio.

Percebe-se, através das narrativas do professor, que foi possível repensar as ações desenvolvidas na escola em decorrência dos momentos coletivos destinados aos estudos dos cadernos de formação que, segundo Micael, *eu vi muitas coisas acontecerem que não existiam*. De acordo com Nóvoa (2002), esses espaços vivenciados pelos(as) professores(as) são iniciativas que promovem espaços de práticas reflexivas.

A metodologia adotada pelo programa de formação veio com este olhar, de transformar a hora-atividade do(a) professor(a) em um espaço tempo de escuta, de planejamento, de diálogo, mas de estudo. Dessa forma, o estudo coletivo ganha força e o processo de escuta com os seus pares, se torna um “espaço de discussão em que as práticas e as opiniões singulares adquiram visibilidade e sejam submetidas à opinião dos outros” (NÓVOA, 2002, p. 27). Para tanto, essa mudança de cultura dentro do ambiente escolar não é uniforme e tem suas particularidades. Isso pode ser percebido na fala do professor Micael quando ele reconhece que tem as áreas do conhecimento mais reflexivas, que realizaram movimentos mais fortes, assim como, tem aquelas áreas do conhecimento que são mais resistentes.

Mesmo diante desse contexto, as ações pedagógicas decorrentes do processo reflexivo (NÓVOA, 2002) passam a ocupar um novo patamar na escola, rompendo, muitas vezes, com um ciclo tendencioso. Essa percepção também pode ser observada na fala de Micael, quando ele diz que *não é a informação pela informação, a escola não mais como reprodutora, mas colocar em prática a reflexão* (Professor Micael, 21/11/2019).

Essa fala faz uma crítica ao modelo de formação legitimado em espaços externos à escola, como exemplo, em eventos e/ou palestras. Em contrapartida, o modelo instituído pelo PNEM desconstruiu esse conceito e se aproximou da perspectiva de Canário (1998) quanto ao “jogo coletivo”, pois, para este autor,

as situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas colectivos de acção cujas regras são, ao mesmo tempo, produzidas e aprendidas pelos actores sociais em presença. É nesta perspectiva que podemos falar em um “jogo colectivo”, susceptível de múltiplas e contingentes configurações, em função da singularidade dos contextos. É na medida em que a dimensão organizacional atravessa a produção, em contexto, das práticas profissionais que estas não são compreensíveis apenas em termos de efeitos de disposição, mas, de um modo muito importante, também em termos de efeitos de situação (os mesmos professores agem de formas diferenciadas, em escolas diferentes). (CANÁRIO, 1998, p. 16).

Canário (1998) enxerga a escola como o lugar que mais colabora com a formação dos professores(as), pois considera as pessoas, os saberes e as experiências mobilizadoras como sendo os principais recursos da Educação. Entretanto, ressalta que só teremos melhores desempenhos se houver mudanças de atitudes e práticas na escola, no sentido de proporcionar espaço e ambiente para poderem se desenvolver.

Dessa forma, os estudos de Canário nos mostram a importância da escola enquanto instituição “aprendente”. O reconhecimento desse espaço como *lócus* de formação faz com que os(as) professores(as) avancem em seu processo formativo. Assim, a proposta de formação continuada buscou consolidar o “professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade” (BRASIL, 2014c, p. 5).

A visão do professor de colocar em prática a reflexão realizada pelo grupo de professores(as) reforça a importância da escola como local da formação continuada para o desenvolvimento desse sujeito epistêmico proposto pelos cadernos de formação. Nessa perspectiva, ela surge como um espaço educativo, contínuo e processual (NÓVOA, 2002).

A formação continuada, nesta compreensão é vista como uma importante condição de mudança das práticas pedagógicas, entendida como um crescente de autonomia dos(as) professores(as) e da própria escola de Ensino Médio. Isso pode ser observado na fala do professor: *a gente não fez o Pacto por tarefa, nós fizemos por formação, estudo mesmo (Professor Micael, 21/11/2019)*, parte de um lugar de fala vivenciado pelo professor onde a formação viabilizou o exercício contextualizado e reflexivo do trabalho docente.

Esse olhar em relação à formação continuada proposta pelo PNEM, do ponto de vista do estudo e não como tarefa, é essencial na escola, porque aponta, apesar dos muitos entraves que cerceiam a educação, que os(as) professores(as) estão em busca de movimentos que possam trazer mais qualidade para o Ensino Médio. Com isso, o diálogo, a reunião dos três turnos da escola, por exemplo, e os estudos proporcionados pelos cadernos, trouxeram a reflexão como elemento importante de diálogo, sobretudo, de “estudos e mudanças” já mencionados nas primeiras palavras (subitem 5.1).

Após inteirar-se das narrativas produzidas pelos quatro professores e pela professora participante da Roda de Diálogo, inferimos que o programa de formação continuada, através do PNEM, repercutiu positivamente na maioria das rotinas dos cinco sujeitos pertencentes às escolas estaduais de Ensino Médio da 8ª Região de Santa Maria, durante o período da sua realização. A metodologia utilizada pelo programa possibilitou o início de uma nova cultura de estudo com foco no pensar a escola de Ensino Médio, através da utilização da hora-atividade de cada professor(a). Os momentos individuais foram interessantes, mas o que agregou valor e de fato valorizou o trabalho dos(as) professores(as), foram os momentos de estudos, partilhas e discussões coletivas proporcionadas ao longo das etapas I e II do PNEM.

A trajetória de implementação do programa de governo do PNEM deixou marcas positivas na formação de cada professor(a) cursista participante da Roda de Diálogo. Ao fazer memória das ações do PNEM, o sentimento de “bons tempos” e “muitas aprendizagens” veio à tona, contrapondo-se com o sentimento de afastamento da cultura do estudo entrelaçada com a ausência dos encontros de reflexão e discussão com os seus colegas e área do conhecimento dos dias atuais (2019).

Ao ouvir seus próprios colegas de trabalho nos momentos coletivos, é possível confrontar o seu ponto de vista com dos seus colegas e, a partir disso, construir uma nova leitura e interpretação mais complexa das situações que envolvem a escola pública de Ensino Médio junto com seus pares. A partir disso, os(as) professores(as) passaram a compreender as relações sociais dentro da sua escola, da sua comunidade, as transformações culturais pelas quais passam a escola, a docência e a condição juvenil dos estudantes através do momentos individuais e coletivos.

Para tanto, uma ressalva precisa ser feita sobre as narrativas do professor Enzo em relação ao modo como o programa foi recebido e desenvolvido na sua escola. O PNEM, nesta escola, não repercutiu na ação docente e os encontros não tiveram um caráter formativo, reflexivo e participativo entre os seus pares. Os(as) professores(as) tiveram dificuldades em perceber a metodologia adotada do PNEM como espaço de formação dos profissionais, de reflexão sobre as práticas curriculares desenvolvidas na escola. Do mesmo modo, tiveram dificuldade em

pereceber o desenvolvimento de práticas educativas focadas na formação humana e integral levando em consideração os sujeitos do Ensino Médio, conforme aponta as DNCEM (2012).

Nesse contexto, a principal dificuldade apontada diz respeito à falta de compreensão da proposta do PNEM, pois este foi apresentado como mais um projeto, dentre outros, a serem implementados nas escolas do Rio Grande do Sul. Embora a adesão dos(as) professores(as) ao programa de formação do PNEM tenha sido realizada de forma espontânea e cadastrada pelo(a) diretor(a) da própria escola, a instituição foi resistente quanto à sua implementação.

Em conversa com os demais participantes da Roda de Diálogo, destacou-se o potencial das ações do PNEM em relação ao Programa Lições do Rio Grande. Um dos professores acrescentou que, em algumas escolas, não tiveram impactos relevantes devido à forma como a proposta do PNEM foi “replicada” nas escolas.

Ao nos encaminharmos para o fechamento de ideias acerca da categoria de análise “valorização da formação continuada de professores(as)”, os sujeitos da Roda de Diálogo enfatizaram a importância da “reativação” do programa de formação que visou a contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), mas sobretudo, promoveu a valorização dos profissionais da educação das escolas públicas de Ensino Médio do Rio Grande do Sul. A utilização da hora-atividade, o incentivo financeiro e os momentos de diálogos destacados pelos cinco sujeitos participantes da Roda de diálogo revelaram que é possível construirmos e pensarmos em uma escola pública de Ensino Médio de qualidade através de um processo dinâmico, participativo e democrático.

“A questão da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia do ser dos educandos é a temática central” (FREIRE, 1996, p. 8) a qual mobilizou as ações acerca do processo formativo do PNEM. As temáticas apresentadas ao longo dos estudos foram fundamentais para induzir a implementação das DCNEM 2012 e valorizar as experiências dos(as) professores(as).

Os cinco sujeitos pertencentes às escolas da 8ª Região de Santa Maria perceberam a importância de políticas educacionais que levem em consideração as experiências e os saberes escolares dos(as) professores(as) no *lócus* da escola e destacaram que, após quatro anos (2019), *não tem nada nessa área, o professor*

está a Deus dar no Rio Grande do Sul, *salve-se quem puder!* (Professor Micael, 21/11/2019). Esse sentimento de descaso com o magistério público estadual vem se acentuando ano após ano, mas como diz Dayrell (2007, p. 111) é “na invenção de espaços e tempos intersticiais” DAYRELL (2007, p. 1111) ou nos “entre-lugares”¹¹⁴ (TOMAZETTI, RAMOS, SALVA, OLIVEIRA E SCHICKMANN, 2011, p. 8) que, muitas vezes, precisamos apostar como espaço gerador de cultura, conhecimento não só dos(as) jovens, mas também de reflexões e discussões entre professores(as) visto que muitas vezes, passam despercebidos pelos(as) próprios(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as).

Apresentadas as principais narrativas e análises acerca da categoria “valorização da formação continuada de professores(as)”, adentramos na categoria práticas pedagógicas. As análises resultantes foram alicerçadas nos diálogos produzidos através da Roda de Diálogo realizada com os quatro professores e uma professora da rede estadual, ambos pertencentes às escolas da 8ª Região de Santa Maria.

5.2.2 Práticas pedagógicas

O programa de formação de professores(as) do PNEM articulado entre o Ministério da Educação, Instituições de Ensino Superior e Secretarias Estaduais de Educação teve, conforme Documento Orientador Preliminar (2013c), a finalidade de desenvolver ações de capacitação que contemplassem as escolas como “espaço privilegiado de discussão das práticas pedagógicas do Ensino Médio” (BRASIL, 2013c, p. 3). Contribuindo com esta finalidade, o artigo 3º da Resolução que instituiu as ações do PNEM (Lei nº 1.140/2013) destacou, no inciso III, o seguinte objetivo: “rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM”. (BRASIL, 2013b, p. 2).

Conforme observamos, a reflexão, a discussão e a atualização das práticas pedagógicas foram demarcadas nos documentos orientadores e contempladas nas

¹¹⁴ Para os autores, esses “entre-lugares”, são os espaços vivenciados pelos(as) jovens como os corredores, os intervalos entre uma troca de período e outro, os momentos de conversas na sala de aula e nos recreios. É nessas vivências juvenis que os(as) jovens conseguem, então, alicerçar um sentido provisório para estarem na escola.

200 horas de formação do PNEM através das atividades coletivas e individuais. Na busca de compreender como esse processo ocorreu e quais as narrativas produzidas após quatro anos da sua realização, percebemos, através da Roda de Diálogo, que estes elementos estavam presentes na fala dos cinco sujeitos participantes desta pesquisa.

Para tecer estas análises, dialogamos sobre as seguintes perguntas geradoras: Cite alguma prática pedagógica diferenciada que vocês realizaram a partir do PNEM na escola. Em relação à prática pedagógica de vocês teriam alguma situação que gostariam de comentar que não comentaram?

Partindo do pressuposto de que todo(a) professor(a) tem a “responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente” (FREIRE, p. 259-260). Essa forma de perceber a ação docente requer, segundo o Freire (2001), preparação, capacitação e estudos permanentes, pois é fundada em uma ação de análise crítica de sua prática.

Freire, além de defender uma prática crítico-reflexiva dos(as) professores(as), no livro intitulado “Carta de Paulo Freire aos Professores” sinaliza a importância da “experiência de aprender, de conhecer, por parte de quem se prepara para a tarefa docente, que envolve necessariamente *estudar*” (2001, p. 260). Além da relevante tarefa de estudar, os estudos de Freire destacam a importância do observar, do ler e do reconhecer as relações entre objetos para então conhecê-los. Para o autor:

O ato de estudar implica sempre o de ler, mesmo que neste não se esgote. De *ler o mundo*, de ler a palavra e assim ler a leitura do mundo anteriormente feita. Mas ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica de certos trechos do texto. (FREIRE, 2001, p. 260).

Por meio desta proposta de Freire, percebemos nas narrativas da maioria dos sujeitos participantes da pesquisa, que os movimentos de estudos e leituras induziram os(as) professores(as) a discutirem e atualizarem as suas práticas através da leitura de mundo. A professora Dandara (21/11/2019), após contato com as leituras dos cadernos de formação, sentiu a necessidade de *trabalhar o conteúdo de física de outras maneiras, usando as tecnologias, inovando um pouquinho a forma de ensinar, fazendo com que também o aluno participasse de forma ativa*. Esse movimento de buscar novos recursos para agregar à sua prática pedagógica é

reflexo dos momentos coletivos de estudos compartilhados com o grupo de professores(as).

Observa-se, a partir do entendimento de Freire (2001) e com o avanço das leituras e discussões dos cadernos de formação, que os(as) professores(as) começaram a perceber que as práticas pedagógicas precisavam ser revisitadas: *Bom, assim não pode ser, tem que ser de forma diferenciada, a minha prática tem que mudar (Professora Dandara, 21/11/2019)*. Essas mudanças, na verdade, envolvem diferentes dimensões: currículo, professor(a), escola, juventudes, sociedade e legislações. Esse entrelaçamento que as práticas pedagógicas movimentam, evidenciam, por exemplo, a importância do estudar, ler, observar, um currículo em movimento. O currículo, por um lado

é uma ponte entre a cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, por outro ele também é uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e a do amanhã, entre as possibilidades de conhecer, saber se comunicar e se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância. (SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Através dos estudos compartilhados e das pontes estabelecidas, o currículo é carregado de sentidos e finalidades que impulsionam as práticas pedagógicas dos(as) professores(as) e movimentam as salas de aula e, é implementado. Os(as) professores(as) não são meros(as) executores(as), mas suas práticas carregam marcas da sua trajetória pessoal e profissional. Trazem uma bagagem considerável de experiências e vivências que repercutem no seu fazer pedagógico junto aos(as) jovens do Ensino Médio e que necessitam de novas leituras de mundo.

Nesse contexto, observamos que a professora pertencente à escola fora da sede da 8ª Região de Santa Maria está disposta a trazer para a sala de aula outras formas de mobilizar o conhecimento através de projetos que propiciam o desenvolvimento de práticas interdisciplinares entre os demais componentes curriculares e/ou áreas do conhecimento. Na escola da professora, por exemplo, foi realizada a *pesquisa socioantropológica, na qual cada um fez a sua, na sua família, na sua casa e depois a professora de matemática fez todos os gráficos, colocou nos gráficos toda a questão da pesquisa, o que falava em forma de números (Professora Dandara, 21/11/2019)*. Esta pesquisa foi proposta pelo caderno I – Ensino Médio e Formação Humana Integral (etapa I) e teve o seguinte objetivo:

Caro colega professor, em um trabalho coletivo — envolvendo colegas professores, funcionários da instituição, membros da equipe gestora e os próprios alunos — levante dados que permitam conhecer aspectos que vocês julguem importantes do perfil social, cultural e econômico dos sujeitos matriculados no Ensino Médio de sua escola. (BRASIL, 2013a, p, 31)

A proposta da atividade de reflexão e ação foi realizada pela escola. No entanto, na fala da professora não fica evidente quais foram às reflexões produzidas pelo grupo de professores(as) a partir do levantamento desses dados. Dandara relata que a professora do componente curricular de Matemática fez a tabulação desses dados, mas não lembra os movimentos realizados de análise e interpretação desses gráficos junto ao grupo de professores(as).

Outra atividade relatada foi a atividade 3 do caderno II – Ciências da Natureza (etapa II). A atividade de reflexão e ação foi descrita pela professora da seguinte forma: *Tinha uma que eu fiz com a questão do celular, questão que a gente problematizou no grupo e depois levamos para a sala de aula (Professora Dandara, 21/11/2019)*. A lembrança vem ao encontro da proposta da atividade: “Pensem no planejamento de uma atividade ou sequência de atividades de ensino desenvolvida de forma interdisciplinar a partir dos temas indicados a seguir, ou outro tema que o grupo achar pertinente” (BRASIL, 2014d, p, 28).

Dentre as sugestões de temas propostos nessa atividade constavam: alimentos transgênicos; clonagem humana; construção de usinas nucleares; crise no fornecimento de água e energia; efeito estufa; enchentes; exploração espacial; fontes de energia e os possíveis impactos ambientais; meios de transporte; poluição nas suas diferentes formas; utilização do aparelho telefônico celular na atualidade. Após a definição do tema (utilização do aparelho telefônico celular na atualidade), o planejamento foi discutido e elaborado na área do conhecimento (Ciências da Natureza). Os(as) professores(as) produziram cartazes sobre o tema escolhido e, após, discutiram em sala de aula com os estudantes.

Para tanto, na escola do professor Cauê, percebemos, através da Roda de Diálogo, um “processo realizado por ambos os atores” (VERDUM, 2013, p. 94). Os(as) professores(as) ampliaram sua leitura de mundo a partir das interações e relações estabelecidas durante a realização do programa de formação, em um processo contínuo de construção e reconstrução coletiva do conhecimento, a partir das atividades individuais e coletivas propostas nos cadernos de formação.

Os questionamentos: *Aonde vou colocar a filosofia prática no mito da*

caverna, por exemplo? Quais são as minhas escuridões? Qual a escuridão que eu sinto de mim? O preconceito não é uma escuridão? Desrespeito ao outro? (Professor Cauê, 21/11/2019) se aproxima da ideia da consciência do inacabamento proposta por Freire (1996, p. 26) onde “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” e também dos estudos do livro “Por uma pedagogia da pergunta”. Para o autor desta obra,

uma educação de perguntas é a única educação criativa e apta a estimular a capacidade humana de assombrar-se, de responder ao seu assombro e resolver seus verdadeiros problemas essenciais, existenciais. E o próprio conhecimento. (FREIRE, 1985, p. 27).

Neste caso, temos o(a) professor(a) “aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente” (FREIRE, 1996, p. 26), que ganha espaço e tende a ser reconhecido entre os(as) jovens e está em busca de boas perguntas. Esse movimento é contrário a uma educação de respostas, pois tende a transformar a sala de aula e a motivar os estudantes a participarem do seu processo de aprendizagem. Essa predisposição e aceitação mobilizam situações de aprendizagens que carregam marcas e dão sentidos aos(as) jovens. “Reconhecer para dialogar” (MARTINS e CARRANO, 2011, p. 1) passa a ser um elemento indispensável à sala de aula que impulsiona e qualifica as práticas pedagógicas dos professores em busca de novas perguntas geradoras de conhecimentos.

Exemplo disso, podemos citar a atividade interdisciplinar realizada pela escola do professor Cauê com os(as) jovens da escola de Ensino Médio da cidade de Itaara/RS durante e após os estudos do PNEM. Essa experiência, que envolveu professores(as) de diferentes componentes curriculares, trouxe sentido aos(as) jovens, fortaleceu a área das linguagens (língua portuguesa e literatura) através das produções textuais (cartas) e deu significado à área das ciências humanas (história e sociologia), através de poemas e análises filosóficas sociológicas. *Fizemos essa troca no Ensino Médio e depois realizamos um encontro entre eles. Até hoje temos guardado na memória, temos fotos e as relações interpessoais que se criaram entre os jovens e a escola perdurou por bastante tempo. Foram dois anos, graças ao PNEM duas visitas para Itaara e duas visitas para Ivorá.* (Professor Cauê, 21/11/2019).

A atividade foi motivada pelas discussões dos cadernos de formação. A

professora de língua portuguesa, que atuava nas duas instituições, construiu essa ponte entre as duas escolas estaduais e envolveu os(as) professores(as) das escolas. Essa união de esforços contou também com o apoio financeiro da prefeitura para o deslocamento dos(as) jovens. *A prefeitura também ajudou. Nós também convivemos o dia todo com os nossos colegas. Até poemas foram escritos, análises/questionamentos filosóficos sociológicos desse tema. Que momento! Não tem dinheiro que pague isso (Professor Cauê, 21/11/2019).* Os resultados, neste caso, ultrapassaram os conteúdos curriculares e abriram espaço para novos aprendizados, novas amizades, novas experiências e socializações, pois o conhecimento científico, embora seja importante e necessário, não é a única forma de conhecer e ler o mundo que nos cerca.

A escola, como gestora de práticas pedagógicas diferenciadas alicerçadas nas DCNEM (2012), mas, sobretudo, nas experiências do cotidiano escolar, desenvolvem uma postura crítica reflexiva que Freire (1985) defende, através da participação juvenil e/ou da mobilização dos conteúdos propostos em sala de aula pelos componentes curriculares e/ou áreas do conhecimento. Insistir em reproduzir práticas que já não atendam às demandas das juventudes, na escola fora da sede da 8ª CRE ou não, já não basta, é preciso reinventá-las de modo a atender aos anseios juvenis do atual momento histórico. Para Tomazetti, Ramos, Salva, Oliveira e Schlickmann (2012):

É preciso, pois, encontrar novas formas de desenvolver os conteúdos curriculares de maneira que os alunos consigam assimilar, em seus próprios mundos, os saberes da escola, auxiliar na construção de formas de convivências pacíficas no ambiente escolar, fazendo com que a diversidade crescente não implique incapacidade para o diálogo e o entendimento entre os grupos que habitam o mesmo espaço. (TOMAZETTI, RAMOS, SALVA, OLIVEIRA e SCHLICKMANN, 2012, p. 21).

Para tanto, pesquisar, selecionar, filtrar, comparar, questionar, discutir, analisar e reconstruir são verbos que devem estar presentes no desenvolvimento de práticas diferenciadas e, conseqüentemente, nas novas formas de desenvolver os conteúdos, o que deve levar o estudante a estar permanentemente em um processo de formação mesmo diante da pluralidade de ideias. Contudo, alguns especialistas afirmam que este lugar, a escola, está em crise. Outros dizem que está com um século de atraso. Outros dizem que está buscando novos caminhos e sentidos para a escola e práticas para esse novo tempo.

O desafio em que nos encontramos, então, de tentar pensar um Ensino Médio diferente, que saiba lidar com as dificuldades dos jovens, que consiga reinventar sua forma de trabalhar os conteúdos escolares, necessita não somente de um engajamento efetivo de pais, professores e poder público, mas fundamentalmente, da participação juvenil. (TOMAZETTI, RAMOS, SALVA, OLIVEIRA e SCHLICKMANN, 2012, p. 21).

Nesse cenário, a escola contemporânea precisa valorizar a participação juvenil tendo como parceiro desse processo o(a) professor(a) aventureiro(a) que reconheça as dificuldades dos(as) jovens e reinvente a sua forma de trabalhar através de práticas pedagógicas diferenciadas e de uma pedagogia da pergunta (FREIRE, 1985). A transmissão de conteúdos conflitua com a exigência do novo tempo, dos novos sujeitos e das suas novas identidades e necessidades, pois para muitos(as) jovens do Ensino Médio, a experimentação e a socialização passam a ter mais importância e significado.

Freire destaca que esses desafios não são simples, mas, ao mesmo tempo, reconhece a necessidade de termos ousadia ao risco, pois

o caminho mais fácil é justamente a pedagogia da resposta, porque nele não se arrisca absolutamente nada. O medo do intelectual está quase em arriscar-se, em equivocar-se, quando é justamente o equivocar-se que permite avançar no conhecimento. Então, nesse sentido, a pedagogia da liberdade ou da criação deve ser eminentemente arriscada. Deve ousar-se ao risco, deve provocar-se o risco, como única forma de avançar no conhecimento, de aprender e ensinar verdadeiramente. (FREIRE, 1985, p. 27).

A ousadia citada por Freire foi percebida nas narrativas do professor Nícolas, quando o professor relata os movimentos realizados entre as áreas do conhecimento, em especial, nas Ciências Humanas, da qual o professor faz parte. Unir um grupo de professores(as) é sempre um desafio quando temos colegas com opiniões, ideias e posicionamentos contrários. Entretanto, o professor de sociologia lembra que *a gente estava completamente antenado no que estava rolando na aula dos colegas e a gente fazia referência a essas aulas (Professor Nícolas, 21/11/2019)* e isso permitiu aos(as) professores(as) avançarem enquanto área do conhecimento.

Essa aproximação entre os docentes, proporcionada pelo trabalho coletivo do PNEM, além de reunir a área do conhecimento, discutir os textos, os problemas existentes no *lócus* da escola, resultou no desenvolvimento de ações práticas diferenciadas, por meio de atividades interdisciplinares que possibilitaram o

desenvolvimento de uma pedagogia da liberdade ou da criação, que, segundo Freire (1985), é eminentemente arriscada. Citamos o trabalho realizado pela área de Ciências Humanas sobre Fanzines¹¹⁵.

Trabalhamos com a ideia do que é um fanzine e daí eu dando história e a professora de sociologia do 3º ano através do tema democracia e cidadania. Na história a gente tinha visto a crise da democracia nos anos 30 do nazismo e do fascismo e na sociologia eles estavam vendo divisão de poderes como funcionava o Congresso Nacional e aí eles construíram os fanzines com essa temática (a democracia e autoritarismo). Fizemos uma exposição de fanzines na escola. (Professor Nicolás, 21/11/2019).

Percebemos que os(as) professores(as) pertencentes à escola do professor Nicolás ao trocarem ideias com os seus pares, permitiram-se realizar um trabalho em conjunto. Esse trabalho em conjunto ampliou a compreensão de mundo e exigiu a utilização de uma das dimensões fundamentais para o Ensino Médio, a Ciência. Essa por sua vez, foi apresentada aos(as) jovens por meio de estratégias pedagógicas que estimularam a curiosidade e o estranhamento, desafiando-os a pensarem sobre si e sobre o outro através da temática fanzines.

Nota-se, portanto, que é possível realizar um trabalho integrado que possa romper a fragmentação do conhecimento, que cumpra com as suas intencionalidades pedagógicas através de temas que permitiam ao estudante ampliar a sua compreensão sobre Ciência, criando teias do conhecimento e ampliando a sua leitura de mundo. O diálogo entre os componentes curriculares uniu a área do conhecimento e resultou, na escola do professor Nicolás, em práticas pedagógicas interdisciplinares que contribuíram para essa ampliação e aproximação entre os(as) professores(as), com vistas à construção de uma identidade para a área do conhecimento. Na frase: *Lá na aula de história vocês estão vendo isso e isto se liga com o conceito de sociologia e íamos fazendo esse diálogo* (Professor Nicolás, 21/11/2009), percebe-se a construção da teia do conhecimento realizada pelo professor ao trabalhar com os seus conteúdos propostos a partir de uma situação-problema.

¹¹⁵ Publicação periódica alternativa, destinada aos fãs de determinada manifestação cultural (exemplo: fanzine de quadrinhos). "fanzine", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/fanzine> [consultado em 20-07-2021].

As narrativas do professor partem do pressuposto de que os conteúdos se conectam e se inter-relacionam. Essa percepção se encaminha para o conceito de “currículo integrado” que Santomé (2013) defende. Para este autor, não é uma utopia trabalhar com a interdisciplinariedade nas escolas e sim, uma meta. “É uma meta, sempre aperfeiçoável, a se alcançar. São sempre possíveis maiores níveis de interdisciplinaridade. No entanto, é preciso estar consciente dos obstáculos” (SANTOMÉ, 1993, p. 4).

Nesse sentido, a formação continuada de professores(as) buscou aperfeiçoar as práticas a partir da reflexão sobre o contexto que as envolvem (currículo, escola, sociedade entre outros) com vistas a impulsionar as formas criativas de introduzir e desenvolver os conteúdos previstos. Isso também pode ser observado quando o professor Nicolás diz que:

Nas aulas de sociologia comecei a trabalhar a metodologia com foco nas juventudes, no plural. Dividia a turma em grupos e cada grupo escolhia um tema para montar um projeto. Por exemplo, teve um grupo que queria falar sobre futebol. Então eles teriam que pensar em uma abordagem sociológica no futebol. Como o racismo no futebol europeu e trabalhavam a partir disso. Tinha outro grupo que queria trabalhar sobre a moda. E aí eu ia passando nos grupos indicando bibliografias, documentários, filmes e depois marcávamos as apresentações. Então, cada turma, cada dia, depois desse momento inicial da pesquisa mostrava o que tinha pesquisado. Cada aula tinha um grupo que apresentava. Isso dava muito trabalho, pois a sociologia tinha um período semanal era bem interessante, mas também desgastante. (Professor Nicolás, 21/11/2019).

A prática pedagógica diferenciada desenvolvida na escola deste professor é fruto de uma prática crítica e reflexiva, que incentiva o pensar, o criar, o pesquisar, o conectar. Dessa forma, o professor ampliou sua compreensão sobre a totalidade do seu componente curricular e atendeu às quatro dimensões propostas no caderno de Ciência Humanas (caderno II - etapa II):

a) compreensão sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades; b) escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdos contextualizados nas diversas situações onde a educação no Ensino Médio é produzida; c) planejamento que propicie a explicitação das práticas de docência e que amplie a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas; d) avaliação que permita ao estudante compreender suas aprendizagens e ao docente identificá-las para novos planejamentos. (BRASIL, 2014d, p. 6).

As quatro dimensões propostas pelo caderno II (etapa II) foram contempladas na prática realizada pelo professor com os seus estudantes. O caminho investigativo

escolhido levou em consideração as experiências e necessidades dos(as) jovens, abordou os conteúdos previstos, produziu conhecimento e construiu com os estudantes um processo avaliativo com base em uma avaliação formativa e processual.

Ao negligenciarmos essas dimensões, na prática pedagógica, estamos negando um conjunto de possibilidades em sala de aula e contribuindo para postura tradicional e distanciada das mudanças sociais. Ao assumirmos que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21), deparamo-nos com trabalhos diferenciados como, por exemplo, a abordagem sociológica do futebol e da moda mencionadas por Nícolas.

Neste contexto, o(a) professor(a) passa a ter consciência de que “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p. 30) e passa a experimentar-se como área do conhecimento, seja nas fragilidades, seja nas mais bem-sucedidas intencionalidades pedagógicas. Aprender no coletivo não é uma tarefa fácil, é redescobrir-se como sujeito epistêmico e reinventar-se como profissional todos os dias em sala de aula com os seus estudantes. Isso qualifica o processo e fortalece os vínculos entre os(as) professores(as) e, conseqüentemente, com os(as) jovens através do fio condutor tão importante e necessário, que é aprendizado baseado na escuta.

Sobre saber escutar, Freire (1996) diz:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a **escutar**, mas é **escutando** que aprendemos a **ferir com eles**. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala **com** ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar **impositivamente**. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala **com** ele. (FREIRE, 1996, p. 43, grifo do autor).

Esse processo de escuta reconhece o(a) jovem como sujeito e não como objeto de estudo. Nesse contexto, não temos respostas prontas e modelos a ser seguidos de práticas pedagógicas diferenciadas, pois isso implica escutarmos os(as) jovens do Ensino Médio e termos a consciência de que eles(as) mudam e nos mudam, transformando professores(as) e jovens a cada novo contexto. A escuta

pautada, no princípio do diálogo, caminha em direção à transformação social e pela busca de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

“A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (FREIRE, 1996, p. 36). Nesse alvoroço, os(as) professores(as) do Ensino Médio precisam construir com os(as) jovens caminhos para a sua vida, para que, ao concluírem a última etapa da Educação Básica, continuem o seu percurso formativo, realizem conexões e façam as suas escolhas pessoais e profissionais.

Nesse sentido, os diferentes componentes curriculares, articulados na área de Ciências Humanas, são fundamentais para a construção de uma escola pública que estimule o pensar.

Nesse sentido, estimular a “imaginação sociológica” – que, evidentemente, não se esgota no componente curricular da Sociologia – implica compreender as relações entre a biografia individual e o contexto histórico e social mais amplo. O desafio da análise da sociedade é também um exercício de autoconhecimento. Através desta imaginação, o estudante compreende, problematiza e ressignifica sua própria experiência, e a situa no âmbito de permanências e rupturas em diferentes escalas locais, regionais, nacionais e mundial. (BRASIL, 2014d, p. 28).

Nícolas está atento às possibilidades pedagógicas que o seu componente curricular pode agregar à sua área do conhecimento e na vida dos seus estudantes. As juventudes presentes na sua sala de aula impactam diretamente na sua forma de atuar no Ensino Médio, mesmo tendo ciência de que propor uma prática pedagógica diferenciada seja “desgastante”, ou seja, dá trabalho.

Avançando, portanto, nas narrativas dos demais sujeitos participantes da Roda de Diálogo, constatamos que o inciso III do artigo 3º da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 apresenta que “rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM” não teve repercussão na ação docente dos(as) professores(as) pertencentes à escola do professor Enzo. Por várias vezes, o professor fez referências de que o trabalho coletivo e interdisciplinar não aconteceu na escola, pelo menos que ele tenha visto. Isso nos chama a atenção, visto que as atividades de reflexão e ação propostas em cada caderno de formação eram para ser desenvolvidas, compartilhadas e discutidas entre o grupo de professores(as).

As práticas pedagógicas mencionadas pelo professor retratam uma ação

docente isolada, carente de um processo reflexivo e compartilhado com os demais colegas. O seminário integrado, por exemplo, resumiu-se a um trabalho interessante realizado na escola pelo professor, porém, desarticulado das demais áreas do conhecimento.

Como na escola de Enzo, *não tinha um programa muito definido e ninguém queria, todo mundo corria do seminário...* (Professor Enzo, 21/11/2019), o professor buscou envolver os estudantes em uma proposta empreendedora (construção de uma empresa), pois muitos(as) jovens sonhavam em ter o seu próprio negócio como um salão de beleza, por exemplo. Esta ação desenvolvida pelo professor no seminário integrado revela a importância que as áreas do conhecimento têm no processo de construção do conhecimento dos(as) jovens, pois a partir do olhar de cada área do conhecimento sobre o mesmo objeto de estudo, amplia a visão dos estudantes em relação ao seu projeto de futuro.

Após ouvir as narrativas do processo formativo nesta escola, atentamos para os estudos de Verdum (2013). Esse autor faz “um exercício de reconstrução da memória educativa” (2013, p. 92) com dois professores na sua pesquisa, e constata “que a trajetória pessoal e profissional são fatores definidores dos modos de atuação do professor”, revelando assim seu fazer pedagógico. Nesse contexto, o(a) professor(a) passa a ser construído(a) ao longo das trajetórias pessoais e das experiências existenciais através das suas vivências, estudos, contexto social, político, econômico, cultural e religioso em que está inserido(a).

Melucci (2004) apresenta a identidade como um processo que percorremos, ao longo de toda a nossa vida, tendo uma característica processual, dinâmica, consciente e reflexiva. Entende-se como relevante o conceito desse autor por caracterizar a identidade docente e a sua constituição.

Está ancorado nas raízes sociais e culturais, além disso, a “unidade pessoal” de um sujeito, “que é produzida e mantida pela autoidentificação, encontra apoio no grupo” no qual pertence e que fornecesse a possibilidade de situá-lo “dentro de um sistema de relações”. (MELUCCI, 2004, p. 45).

Nesse sistema de relações, a formação de professores(as) necessitava acontecer na escola do professor Enzo. Verdum (2013, p. 92) ainda lembra que, antes de atentarmos às práticas pedagógicas, é necessário entrarmos na “formação docente e nos saberes dos professores”. Foi exatamente esse o intuito do PNEM

(artigo 3º da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013) e, em decorrência disso, o processo formativo ficou limitado, portanto, ao campo da aceitação ou não de um programa de formação na escola. Conforme a fala do professor, *o Pacto não caminhou também, por falta de estrutura na escola. Propostas que aparecia, a gente se olhava e dizia: tá, mas como a gente vai poder fazer isso (Professor Enzo, 21/11/2019)*. No entendimento do educador português,

as escolas não são governáveis por controle remoto. Cada uma vive uma realidade única, e isso em diversos aspectos, a começar pela localização, o que faz com que elas atendam a públicos diferenciados. Os espaços e os equipamentos disponíveis variam muito e, claro, as equipes pedagógicas têm distintos perfis. Portanto, para bem cumprir suas funções, as escolas precisam desenvolver e utilizar da melhor maneira possível o potencial criativo do diretor, do coordenador pedagógico, do corpo docente e dos alunos para definir metas, identificar problemas e mobilizar recursos. Se todos juntos traçarem uma estratégia, ficará mais fácil construir uma identidade única e alcançar melhores resultados. (CANÁRIO, 2009, p. 4).

O pacto do Ensino Médio levou em consideração o capital intelectual dos(as) professores(as) e os diversos aspectos mencionados por Canário. Foi um exemplo de formação continuada (percurso) que almejou a busca por melhores resultados para o Ensino Médio de acordo com o seu contexto escolar e não de forma isolada, conforme percebemos nas palavras de Enzo (21/11/2019): *Então, na minha prática sempre busquei encorajar o aluno, desafiar, contextualizar o ensino da matemática*.

O programa tentou, nas palavras de Canário (2009), traçar uma estratégia coletiva com os sujeitos da escola para construir uma identidade para o Ensino Médio situando os(as) professores(as) nos seus respectivos espaços escolares. Para isso, trouxe discussões acerca das dimensões que estão intrínsecas às suas práticas pedagógicas como, por exemplo, o currículo, o(a) professor(a), as juventudes, a sociedade, as legislações vigentes, entre outras de forma compartilhada.

De acordo com Verdum (2013), a prática docente é uma atividade social que acumula possibilidades, que vão se reinventando ao longo da história. Nesse sentido, os(as) professores(as) estão imersos na sua historicidade e nos elementos disponíveis ao seu entorno. A singularidade de cada um é potencializada de forma muito particular, pois nem todos conseguem promover escolhas e ações verdadeiramente pessoais, optando, muitas vezes, por ideias e conceitos homogêneos nem sempre definidos pela opção do coletivo e sim pelos ideários

dominantes de manipulação.

Dessa forma, é possível compreendermos, porque as mudanças pessoais e sociais são tão demoradas, pois a subjetividade é construída num “eu” individual e coletivo mediatizados pelas circunstâncias oferecidas pelo meio, tornando o rompimento de estruturas cristalizadas, algo muito doloroso, pois é preciso negar o conhecido, sublimar papéis e construir o novo. Desse modo, o sujeito professor(a) se constrói e se reconstrói pelas relações que estabelece com os outros de forma dinâmica, contínua e singular.

As experiências de vida de cada um influenciam no processo de formação pessoal e profissional, delineando as suas concepções e postura profissional. Nóvoa (1999) apresenta a identidade do(a) professor(a) que se origina da sua história pessoal e profissional nas diversas condições que o cercam, incluindo a vida privada, a vida profissional e a organização escolar.

O processo de tornar-se professor(a) é muito amplo, decorrente da mistura constante da forma como cada um se sente e se diz professor(a). É impossível separar o eu pessoal do eu profissional. Essa impossibilidade nos leva a refletir de como se constrói a identidade do(a) professor(a) nas lutas e conflitos, nas diferentes formas de ser e estar na profissão. Como processo, necessita de um tempo onde cada qual se apropria de um sentido de sua história pessoal e profissional. Nóvoa (1999) reforça a ideia de que o professor é pessoa e parte importante da pessoa é professor(a). Para o autor, o processo identitário da profissão docente produz, no mais íntimo de cada sujeito, a sua maneira de ser professor(a). O autor também propõe os três “As” que sustentam o processo docente:

A de adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e jovens. **A de ação**, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. Todos sabemos que certas técnicas e métodos “colam” melhor com nossa maneira de ser do que outros. Todos sabemos que o sucesso ou insucesso de certas experiências “marcam” a nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou aquela maneira de trabalhar na sala de aula. **A de autoconsciência**, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre sua própria ação é uma dimensão decisiva a profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo. (NÓVOA, 1999, p. 15, grifo nosso).

A partir das propostas apontadas por Nóvoa, a identidade docente constituída pela adesão, ação e autoconsciência, caminha em direção a uma prática mais

reflexiva e dialógica, tornando o(a) professor(a) mais qualificado(a) e preparado(a) para trabalhar com as diferentes juventudes, nas suas potencialidades e fragilidades. Reconhecer que é possível desenvolver práticas diferenciadas, considerar as culturas juvenis, os anseios, as expectativas dos(as) jovens dando sentido aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, é criar vínculos positivos com as juventudes e com o seu grupo de trabalho.

Entretanto, para isso ocorrer,

precisamos de docentes que aceitem que é preciso trabalhar colaborativamente com os colegas, de diretoras e diretores de escolas que promovam esse tipo de trabalho mais integrado. As velhas tradições e rotinas do professor sozinho em sua classe, decidindo e planejando sem nenhuma coordenação com os colegas, são um lastro do qual precisamos urgentemente nos libertar. Um currículo mais integrado requer uma política educacional claramente decidida a convencer a uns aos outros de que todos somos imprescindíveis, embora trabalhem de forma cooperativa e coordenada. (SANTOMÉ, 2013, p. 4).

Essa percepção de trabalho cooperativo e coordenado não foi alcançada na escola de Enzo e isso é resultado de um processo mais amplo. No entendimento de Santomé, a escola também precisa “de uma administração educacional que compreenda essa necessidade e, por conseguinte, promova normas, incentivos e dotações apropriadas para realizar esse tipo de inovação educativa” (SANTOMÉ, 2013, p. 4).

Já na escola do professor Micael, conforme observamos na dinâmica da Roda de Diálogo, os(as) professores(as) compreenderam as intencionalidades pedagógicas do PNEM e estão abertos(as) ao diálogo para rediscutirem sua prática pedagógica. Constatamos, quanto às práticas pedagógicas, que os(as) professores(as) desenvolveram atividades integradas à área do conhecimento de Ciências Humanas, o que proporcionou diferentes olhares sobre um mesmo objeto de estudo através da prática “Roda de Conversa”.

A noite foi implementado as Rodas de Conversa na área do conhecimento das Humanas. Era um bate-papo com os estudantes sobre quais as temáticas que eles consideravam mais relevantes que poderiam vir para a pauta das aulas. A partir disso, cada componente tinha o seu olhar, por exemplo, sobre a questão do trabalho no olhar filosófico, histórico e, muitas vezes, a gente trouxe outras pessoas para conversarem com eles, para desconfigurar um pouco essa ideia de palestra, que tem muita rejeição na escola e, por ser turmas pequenas, a gente conseguia reunir eles, e alguém discutia esse tema, conversavam com eles e depois a gente fazia um aprofundamento, discutia os diferentes olhares. Foi uma prática bem relevante que trouxe bastante conhecimento prático para os estudantes sobre a questão do

trabalho. (Professor Micael, 21/11/2019).

A Roda de Conversa com os estudantes do Ensino Médio foi realizada com as orientações do caderno II da etapa II – Ciências Humanas, pois esta área do conhecimento tem “o cuidado em contextualizar toda e quaisquer informações e experiências, mesmo não sendo exclusivo das Ciências Humanas, é fortemente uma das marcas identitárias desse campo do conhecimento” (BRASIL, 2014d, p. 7). Ao mesmo tempo, as DCNEM (2012) também apontam a importância das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os na sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo.

Dessa forma, os diferentes olhares produzidos pelos componentes curriculares sobre a temática “trabalho” começam a fazer sentido para os(as) jovens do Ensino Médio, pois as “pautas” das aulas, pelo que percebemos na narrativa do professor, tornou-se o fio condutor para o aprofundamento dos conteúdos previstos em cada componente curricular. A Roda de Conversa também se aproxima das orientações do caderno IV da etapa I – Área de Conhecimento e Integração Curricular, pois, ao ampliarmos o diálogo entre os(as) professores(as) dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas, estamos também possibilitando um trabalho pedagógico interdisciplinar.

Este caderno ressalta que

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. Trata-se de um tipo de organização que tem a interdisciplinaridade como princípio. (BRASIL, 2013g, p. 15).

Neste caso, o surgimento da temática “trabalho” na escola de Micael buscou ampliar o olhar dos(as) jovens através do trabalho interdisciplinar dos(as) professores(as). A temática não se reduziu a um fazer profissional específico e sim, a um conceito mais amplo de trabalho pedagógico integrado, na área do conhecimento ampliando o campo de visão dessa dimensão. Para Gadotti,

no trabalho pedagógico integrado, o método de ensino, então, deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo aquelas que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. (GADOTTI, 1995, p. 31).

A temática sugerida pelos(as) jovens para a Roda de Conversa das relações vivenciadas pelos estudantes fez com que eles(as) se sentissem parte da construção do conhecimento, a partir das suas peculiaridades. Gadotti (1995), inspirado em Marx, Gramsci e Paulo Freire, retrata esse movimento realizado na escola de Micael como uma pedagogia da práxis que procura não esconder os conflitos, as contradições existentes como, por exemplo, no mundo do trabalho, mas ao contrário, entende como inerente à existência humana. Nesse caso, o diálogo oportunizado pelos(as) professores(as) da área de Ciências Humanas da escola de Micael buscou desenvolver um trabalho pedagógico integrado levando em consideração os estudos dos cadernos de formação e das DCNEM que preconizam um currículo integrado entre os componentes das áreas do conhecimento, mas, sobretudo, levaram em consideração os anseios e as expectativas dos estudantes do ensino noturno.

Nesse contexto, “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (BRASIL, 2013g, p. 25). Com isso, os(as) jovens do ensino noturno ampliaram o seu olhar sobre o mundo do trabalho nas suas diferentes perspectivas. Essa compreensão desenvolve as dimensões da própria vida social, sintetizadas no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura.

Nesse sentido, o caderno de formação “Ciências Humanas” reforça a perspectiva da formação humana e integral nas escolas de Ensino Médio.

De acordo com as DCNEM, formação humana integral se associa a uma concepção pedagógica valorizadora de ações que busquem articular as vivências e experiências dos estudantes, seus saberes e expectativas, ao aprendizado de conhecimentos significativos e integrados, das diversas áreas e disciplinas, tendo em vista a configuração de atitudes viabilizadoras do exercício democrático da cidadania, do desenvolvimento de posturas éticas quanto à diversidade cultural e às questões ambientais, da compreensão crítica do mundo e da universalização de direitos sociais. (BRASIL, 2014d, p. 8).

Essa leitura crítica do mundo se torna possível, na prática, quando os(as)

jovens passam a ter conhecimento dos seus direitos sociais. Essa compreensão e a postura sinalizada no caderno de Ciências Humanas são possíveis quando, de fato, valorizamos e desenvolvemos ações articuladas com as vivências e experiências dos estudantes e isso pode ser observada quando o professor Micael levou para o debate em sala de aula a Lei nº 12.852, de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude.

Outra prática foi sobre o estatuto da juventude. Eu, por exemplo, li com eles na filosofia e na sociologia e eles começaram a olhar para a comunidade e dizer: isso aqui não tem, não existe, como é que a gente faz, como a gente faz para buscar outros caminhos. Isso despertou muitos conhecimentos e usamos as áreas do conhecimento para aumentar a lente, aumentar a percepção das coisas. (Professor Micael, 21/11/2019).

O Estatuto da Juventude dispõe sobre os direitos dos(as) jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e sobre o Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE). Conforme a narrativa do professor, essas leituras induziram os estudantes a “aumentarem a sua lente” em relação às políticas públicas existentes. A prática realizada pelo professor colaborou com a compreensão crítica de mundo e com a universalização dos direitos sociais em diálogo com as juventudes.

O empoderamento juvenil se dá a partir dessas oportunidades vivenciadas em sala de aula, quando o conhecimento abre novos caminhos mesmo sendo, muitas vezes, difícil estabelecer novas trilhas, sem apoio. E é nesse sentido que a escola de Ensino Médio deve caminhar, oportunizando espaços para pensar, refletir e questionar as dimensões da própria vida, mesmo diante de uma sociedade tão hostil e difícil.

A partir das narrativas acerca das práticas pedagógicas dos cinco sujeitos da Roda de Diálogo, percebemos a força do trabalho coletivo enquanto área do conhecimento e a relevância de rediscutirem e atualizarem suas práticas pedagógicas levando em consideração a participação das juventudes. Contudo, observamos, através das falas dos sujeitos, que os movimentos, após o término do PNEM, os espaços de diálogo, escuta e de estudos se perderam.

Durante o Pacto além das reuniões de área tínhamos as reuniões do Pacto. Depois terminou o Pacto e, por exemplo, hoje em dia as reuniões de área nem existem mais e esse contato que existia entre os colegas se perdeu eu consigo notar muito bem esse ano na escola. Claro, com situações específicas na minha escola, os horários

não fecham, e hoje então não temos esse contato físico com os colegas da área para planejar. Antes tinha, era muito bom e na área das humanas isso era muito interessante. Eu lembro que as aulas em 2014, 2015 e também 2016 e, em 2017, já se perdeu. (Professor Nicolás, 21/11/2019).

A fala deste professor evidencia que a metodologia utilizada pelo PNEM contribuiu para a união dos(as) professores(as) da escola pública de Ensino Médio e com o trabalho realizado entre os componentes das áreas do conhecimento. Micael também corrobora dizendo que as ações propostas pelo PNEM “reuniram os três turnos da escola” e proporcionaram uma cultura de “estudos e mudanças”.

Mesmo com o término do PNEM, algumas atividades continuaram sendo realizadas em 2016 na maioria das escolas dos sujeitos pertencentes à 8ª Região de Santa Maria. Porém, aquele trabalho construído como, por exemplo, a avaliação por área do conhecimento, tornou-se inviável, visto que não se tem mais aqueles momentos de diálogos com os colegas de trabalho.

Segundo os relatos dos quatro professores e da professora participante da Roda de Diálogo, as ações do PNEM não tiveram falhas, pois deram autonomia às escolas públicas quanto à sua organização interna. Para o professor Nicolás (21/11/2019), por exemplo, *o Pacto foi bastante positivo e se ele fosse feito novamente, teria que se adequar ao novo momento, obviamente, eu acho que teria que pegar uma discussão mais sobre a questão tecnológica, mais digital.*

Nesse sentido, todos os sujeitos apontaram a necessidade de uma nova edição do PNEM com temas de aprofundamento e temas mais específicos. Existem várias formas de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem e, pelo que percebemos na fala dos sujeitos, merecem ser ainda aprofundadas, principalmente porque ainda há professores(as) que não estão familiarizados com os recursos tecnológicos.

No entanto, sem estudo, sem encontro, sem reflexão, sem um trabalho coletivo e reflexivo nas escolas, não há prática pedagógica que se sustente pois, ao

idealizar o jovem que queremos que exista desconhecendo o jovem real que temos diante de nós é criar uma abstração que violenta à subjetividade juvenil e também cria uma dificuldade para o relacionamento. E, da mesma forma, enxergá-lo pela ótica da negatividade não contribui para apreender os modos pelos quais os jovens constroem a sua efetiva e multifacetada experiência de juventude. (BRASIL, 2013e, p. 59).

A leitura dos cadernos propiciaram essas e tantas outras discussões no *lócus*

das escolas ao ponto de evidenciar que, quando se tem interesse político, é possível ofertar uma formação de professores(as) com inúmeras possibilidades como foi a do PNEM. Vista como um direito dos(as) professores(as), a formação continuada dentro da carga horária do(a) professor(a), com incentivo financeiro (bolsa de estudo), no *lócus* valorizou os saberes escolares e o trabalho coletivo dos sujeitos que compõem a escola pública brasileira a fim de rediscutirem suas práticas pedagógicas.

Após as reflexões apresentadas acerca da categoria práticas pedagógicas, passamos as análises da categoria juventudes.

5.2.3 Juventudes

O eixo central do processo formativo dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) do Ensino Médio foi o desenvolvimento da temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio”. Essa temática foi desenvolvida na etapa I do PNEM, mas perpassou por todos os cadernos de formação e teve o intuito de contribuir com as propostas curriculares com interface na vida, no cotidiano e nas necessidades das múltiplas juventudes presentes nas escolas.

Os cadernos do PNEM trouxeram a compreensão de que “não existe “uma juventude”, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo de juventude. Assim, digamos: juventudes” (BRASIL, 2013f, p. 8). Para aprofundar essas discussões, o caderno II da Etapa I, O Jovem como Sujeito do Ensino Médio, trouxe importantes questionamentos: E o que seria então as juventudes? Jovens em suas tecnologias digitais, a relação dos(as) jovens com o mundo do trabalho, os sentidos do trabalho e a escola, a relação dos(as) jovens com a escola e sua formação, os sentidos e significados da escola para os(as) jovens, dentre outros.

Desse modo, buscamos compreender os movimentos realizados pelos cinco sujeitos participantes da Roda de diálogo em relação às juventudes do Ensino Médio. Para tanto, motivamos os quatro professores e a professora da Roda de Diálogo a dialogarem sobre as juventudes através da seguinte pergunta: A partir do PNEM, o que mudou nas relações de vocês com os(as) jovens? Os diálogos foram sendo construídos com o grupo de sujeitos e as narrativas tiveram diferentes

desdobramentos, porém conectadas.

Encontramos na fala da professora Dandara o deslocamento do termo “aluno” para o termo “jovem”:

Aqueles professores que viam os alunos como alunos passaram a ver de uma forma diferente, não apenas como um aluno e sim como jovem e ser humano. Lá na escola temos um diferencial muito grande porque conhecemos cada um dos nossos jovens (o pai, a mãe, o avô, a avó), toda a geração. (Professora Dandara, 21/11/2019).

Essa mudança pode ser atribuída ao fato de o PNEM ter enfatizado, no caderno II – O jovem como sujeito do Ensino Médio, o conceito de juventudes, no plural. Adjetivo de dois gêneros, a palavra jovem significa, segundo o dicionário Aurélio: Moço, de pouca idade: mulher jovem. Que não tem o espírito amadurecido; entre outros. Já a palavra juventude, carrega a seguinte definição: Parte da vida do homem entre a infância e a idade viril: o brilho da juventude. Estado de uma pessoa jovem.

Na literatura há várias formas de se definir o que é ser jovem e isso, conforme relato da professora, foi discutido entre o grupo de professores(as) da escola pertencente à 8ª CRE. Historicamente, a juventude foi concebida como uma fase intermediária, de transição para a vida adulta. No entanto, constata-se a gradativa modificação nesse olhar que tomava principalmente o critério “idade” para definir quem é jovem. Para Margulis e Urresti (1996), em que pese o fato de idade e sexo serem considerados como classificatórios para dizer quem está incluído na categoria juventude, hoje tais marcadores mostram-se crescentemente ambíguos, para dar conta da diversidade do fenômeno. Os autores destacam que é preciso levar em consideração variáveis tais como: a classe social, as culturas, o gênero, o marco institucional, entre outras, que, articuladas, desenham as múltiplas formas de viver e ser jovem.

A partir do relato, *aqueles professores que viam os alunos como alunos passaram a ver de uma forma diferente (Professora Dandara, 21/11/2019)*, percebemos que houve a necessidade dos(as) professores(as) se aproximarem desse universo juvenil, ampliando a sua visão do que é ser jovem. O fato de a professora conhecer onde cada jovem mora, quem são seus familiares, a sua trajetória de vida, colabora para a compreensão da noção de juventudes no plural. Os(as) jovens da escola fora da sede da 8ª CRE também possuem essa pluralidade e constroem, a partir do seu tempo e espaço, a sua condição juvenil. Eles(as) amam,

sofrem, possuem expectativas, frustrações e sonham com um futuro melhor, assim como os(as) jovens das escolas centrais da sede da 8ª CRE, por exemplo.

Na escola do professor Cauê, percebemos as possibilidades que um trabalho integrado baseado na escuta, no estudo e no diálogo com os(as) jovens pode contribuir com um Ensino Médio de qualidade, alinhado com as orientações previstas nas DCNEM (2012). Além de demonstrar um encantamento em trabalhar com este segmento de Ensino, através da sociologia, fica evidente a proximidade com os(as) jovens da sua escola, conforme já relatado nas suas primeiras palavras (subitem 5.1). Um fator que também contribui para essa proximidade é o fato de o professor integrar o corpo docente de uma escola de pequeno porte do interior da 8ª CRE.

O professor compreende as juventudes contemporâneas e reconhece que “eles são jovens, amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito das suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e proposta de memórias de vida” (DAYRELL, 2007, p. 1109) e que estão em busca de outros espaços, não mais aqueles como um membro do trabalho familiar e sim por uma participação sociocultural no mundo globalizado. Para Esteves e Abramovay (2007),

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. (ESTEVES e ABRAMOVAY, 2007, p. 25).

Para Esteves e Abramavay, as diferentes culturas juvenis são semelhantes e diferentes. Para Martins e Carrano (2011, p. 51), a configuração de cada cultura juvenil “poderá ter não só o contorno como também as cores determinadas pelas questões de classe, relações de poder, diferentes inserções sociais, econômicas, políticas e culturais assim como pelos interesses específicos de cada grupo” e, conseqüentemente, elas se tornam contraditórias, conforme aponta Esteves e Abramavay (2007).

Para Charlot (2006, p. 2), as várias juventudes podem ser semelhantes, na diferença:

É inegável que se encontram vários tipos de jovens, bastante diferentes entre eles. Todavia é difícil descartar a ideia de que há elementos comuns entre eles, por mais diferentes que sejam. Além da “cultura jovem”, ou melhor, dos traços comuns às várias “culturas jovens”, sempre há pelo menos características comuns a todos, inclusive na abordagem de Bourdieu: esses jovens são considerados jovens pelos adultos e por si mesmos. Portanto, quando se pensa em juventude e jovens, não se pode renunciar nem ao plural, nem ao singular. Os jovens são diferentes, mas têm em comum o fato de serem considerados jovens e terem que lidar com os adultos. Essa relação entre gerações é fundamental para entender como são os jovens e o que é juventude em um determinado lugar e momento da história. (CHARLOT, 2006, p. 2).

Para Martins e Carrano, “essas questões estão postas no espaço escolar e precisam ser enfrentadas para que o jovem torne-se sujeito no processo educacional e sinta-se como parte importante nesse contexto” (2011, p. 51). Dessa forma, é necessário utilizarmos estratégias que garantam uma maior visibilidade dessas culturas no espaço escolar e que se estabeleçam práticas de diálogo.

Essa relação entre as gerações mencionada por Charlot são expressas à sociedade e, principalmente, à escola nas suas mais diversas formas de comunicação e interação com os grupos sociais e culturais que os cercam, incluindo os(as) seus(suas) professores(as). São comunicadas, muitas vezes, através de representações simbólicas como a música, a arte, o vídeo, o corpo e as suas variadas *performances* visuais, com características próprias de uma escola de interior e precisam ser compreendidos naquele determinado lugar e momento histórico. Não é possível imaginá-las como algo isolado, é necessário compreendê-las através dos espaços sociais onde se encontram e que vai se modificando e diversificando historicamente, pois muitos(as) jovens vivem no aqui e agora (presente), o que não quer dizer que eles(as) não pensam, não se angustiam e não buscam trajetórias futuras.

Com base nas narrativas do professor Cauê, destacamos a importância das discussões que envolvem as juventudes no sentido de reconhecer os(as) jovens como sujeitos sociais (DAYRELL, 2003), produtores e consumidores de cultura que se organizam em torno dos seus anseios, expectativas e experiências de vida. Ao nos afastarmos da imagem negativa, atribuída historicamente as juventudes, percebemos que os(as) jovens, aos se encontrarem, na escola, nos grupos e redes sociais, nas esquinas e nos bares estão em busca da sua identidade juvenil.

Essa identidade não é única e se reconstrói todos os dias. Os(as) jovens se agregam, segundo Dayrell (2007, p. 1.109), “para trocar ideias, para ouvir um ”som”,

dançar, dentre outras diferentes formas de lazer”, seja na escola seja na praça da cidade do interior, conforme relatou Cauê, e isso também acontece com os(as) jovens das escolas da Bolívia e/ou das grandes capitais, por exemplo. O professor Juarez Dayrell (2007) destaca que, além dessas formas, também existem aqueles(as) jovens que se colocam como produtores(as) culturais que se encontram para produzir músicas, vídeos, danças entre outros, mas que todos constroem o seu modo de ser jovem.

Após, analisarmos as narrativas do professor Cauê e da professora Dandara, percebemos a força com que uma política de governo mobilizou as rotinas das escolas do interior da 8ª Região de Santa Maraia. Os impactos produzidos pelos movimentos realizados pelo programa de formação continuada foram positivos nestas escolas. Estes sujeitos refletiram e atualizaram, coletivamente, as suas práticas pedagógicas levando em consideração as juventudes do Ensino Médio e a suas diferentes realidades.

Já o professor de outra escola sinalizou a importância de não enxergarmos as juventudes como um problema. “Não como um “problema a resolver”, mas como um desafio pela busca da compreensão a respeito do que significa ser jovem e estudante em nossos dias” (BRASIL, 2013e, p. 6). De acordo com o professor, o programa de formação continuada *troux*e as questões das juventudes, no plural, conseguiu chamar mais a atenção para essa diversidade que tem entre a nossa comunidade em geral, entre os nossos estudantes, pois eles fazem parte de grupos diferentes (Professor Nicolás, 21/11/2009). A diversidade relatada se aproxima dos estudos “Construindo uma noção de juventude” e “Jovens, culturas, identidades e tecnologias” abordados no caderno I da formação (etapa I), pois

além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. (BRASIL, 2013e, p. 15).

Essa diversidade e desiguais condições se cruzam e se entrelaçam por meio da cidade, da escola, das redes sociais, da música, do cinema, do teatro e das artes em geral. Na escola de Nicolás, por exemplo, *tem aqueles que estão ligados a grupos de dança, outro a grupos de religiosos, outros já trabalham, trazem uma experiência diferente para a sala de aula.*

Os estudantes de Ensino Médio em geral expressam cada vez mais sua identidade juvenil a partir das suas vivências cotidianas. Essas vivências também podem ser expressas e percebidas pelos(as) professores(as) através da capoeira, dos grupos de *hip hop*, *rock*, *parkour*, grafite, desenho animado e das ferramentas audiovisuais que são potencializadas pelas tecnologias da comunicação e da informação como *youtube*, *facebook*, *snapchat*, *instagram*, entre outros.

Para Dayrell, é necessário

ênfase que as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico. (DAYRELL, 2007, p. 1110).

Ao perceber a existência dessas múltiplas influências que repercutem diretamente no modo de ser jovem no espaço escolar, os(as) professores(as) da escola de Nicolás foram convidados a olharem para esse(a) jovem na busca de compreender quem são os sujeitos do Ensino Médio:

Eu noto pelo fato de coisas mínimas, em certos comportamentos, certas vestimentas que alguns dos nossos estudantes usavam e não eram muito bem compreendidas, elas passam a ser contextualizadas e compreendidas dentro do contexto social. Na escola, tem meninas lésbicas que andam de mãos dadas, ou de cabelos coloridos, a roupa de outro jeito. Às vezes causavam certa estranheza, principalmente, nos professores mais antigos e a partir do momento que começamos a debater sobre estas questões da pluralidade, da diversidade estética, dos grupos culturais, religiosos, me parece que teve uma abertura maior para compreender esses movimentos. (Professor Nicolás, 21/11/2019).

A partir da fala do professor, destacamos a relevância das leituras e das discussões proporcionadas pelos cadernos de formação no intuito de proporcionar ao debate coletivo, situações que emergem da vida cotidiana da sua própria escola.

Nós professores do Ensino Médio, precisamos promover atividades formativas que proporcionem a reflexão sobre os desafios contemporâneos relacionados às novas formas de convívio, tolerância e mutualidade, identidades e orientações sexuais, valores, crenças e manifestações religiosas, direitos humanos, discriminações de gênero, cor e etnia, entre outros. Portanto, reconhecer as identidades, as diferenças e os valores de alteridade é direito do estudante, que poderá problematizar os fatores que contribuem tanto para a reprodução como para a eliminação das formas de discriminação social. (BRASIL, 2014d, p. 31-32).

Ao estarmos abertos a esse tipo de diálogo, deparamo-nos com as novas concepções culturais, sociais e políticas. As juventudes fazem uma provocação à

sociedade quanto aos desafios do presente diante dos caminhos para o futuro, propondo diferentes formas de ver, entender e se relacionar com a vida e com os(as) professores(as) das escolas em geral. Se, por um lado, reconhecem a importância e sonham em cursar, por exemplo, medicina, pedagogia, engenharia, agronomia, entre outros, por outro, curtem com muita intensidade o amor, a paixão, a beleza, a música, a poesia, coisas que possuem maior valor nesse momento histórico das suas vidas, mas que também mudam conforme as suas relações vão se modificando no tempo e espaço.

Feixa (2006) sinaliza que aconteceu uma transformação nas discussões que envolvem as juventudes, o que resultou em um deslocamento de antigas problemáticas para novos enfoques, tendo a identidade, a vida cotidiana e os atores(as) como destaque. Essa ideia é também trazida por Reguillo (2000), ao ressaltar a importância dos dados socioculturais nas análises que fazemos acerca dos(as) nossos(as) jovens. A autora chama a atenção sobre o cuidado que devemos ter com descrições dos(as) jovens que desconsideram o contínuo movimento da vida em sociedade e acabam apresentando julgamentos descontextualizados tanto do ponto de vista espacial quanto temporal.

Essa forma de pensar as juventudes, que respeita os aspectos citados anteriormente pelo professor, mostra-nos que as transformações de Feixa (2006) e as ideias de Reguillo (2000) fazem sentido quando percebemos que:

Os jovens sujeitos do Ensino Médio nos trazem cotidianamente desafios para o aprimoramento de nosso ofício de educar. Entre esses desafios, encontra-se a difícil tarefa de compreensão dos sentidos os quais os jovens elaboram no agir coletivo, em seus grupos de estilo e identidades culturais e territoriais que, em grande medida, nos são apenas “estranhos” (no sentido de estrangeiros) e diferem de muitas de nossas concepções (adultas) de educação (escolar ou não), de autoridade, de respeito de sociabilidade “adequada” e produção de valores e conhecimentos. (BRASIL, 2013e, p. 20).

Dessa forma, nos últimos anos, as juventudes passaram a ser reconhecidas como importantes para o desenvolvimento do Brasil. Sendo tema de interesse público, a condição juvenil, assim definida por Dayrell (2007), deve ser tratada sem estereótipos. Aos poucos, com a realização do Seminário em Brasília no ano de 2003 (Tabela 3), as ideias centrais que deram sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do Ensino Médio foram avançando. Entretanto, é no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), artigo 15º, que os(as)

jovens entre 15 e 17 anos são reconhecidos como sujeitos de direitos e, posteriormente, esse conceito também é reforçado através do Estatuto da Juventude (2013j), e é estendido aos(as) jovens entre 15 e 29 anos.

Alguns passos importantes foram dados em direção ao reconhecimento das juventudes como sujeito de direitos, e as ações do PNEM também trouxeram esse tema às escolas. Para Abramo (2007, p. 22), este reconhecimento parte da visão de uma “juventude cidadã” como a autora descreve a seguir:

Nessa visão, a juventude é compreendida como etapa singular do desenvolvimento pessoal e social, por onde os jovens passam a ser considerados como sujeitos de direitos e deixam de ser definidos por suas incompletudes ou desvios. Tal diretriz se desenvolve, em alguns países, depois dos anos 90, em grande medida inspirada nos paradigmas desenvolvidos no campo das políticas para a infância e para as mulheres. Muda os enfoques anteriores principalmente por superar a visão negativa sobre os jovens e gerar políticas centradas na noção de cidadania, abrindo a possibilidade da consideração dos jovens como sujeitos integrais, para os quais se fazem necessárias políticas articuladas intersetorialmente. (ABRAMO, 2007, p. 22).

Esta visão, como sujeitos de direitos, implica a participação juvenil, o reconhecimento de que possuem demandas específicas e relevantes às políticas públicas dentro das suas especificidades e pluralidades desse tempo e espaço. No início do século XXI, aconteceram conquistas importantes, entre os quais podemos citar a criação do Conselho Nacional de Juventude¹¹⁷ (2005), o acréscimo do termo juventude à Constituição Federal¹¹⁸ (2010), a aprovação do Estatuto da Juventude¹¹⁹ (2013j) e a realização de Conferências Nacionais de Juventude¹²⁰ (2008, 2011 e 2015).

Ao analisarmos as narrativas do professor Nicolás, quatro anos após a conclusão do programa de formação do PNEM, percebemos que as intencionalidades pedagógicas do PNEM, quanto ao tema juventudes no plural,

¹¹⁷ Foi criado em 2005 pela Lei 11.129, que também instituiu a Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República (SNJ/SG/PR), e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). O Conselho tem, entre suas atribuições, a de formular e propor diretrizes voltadas para as políticas públicas de juventude, desenvolver estudos e pesquisas sobre a realidade socioeconômica dos(as) jovens e promover o intercâmbio entre as organizações juvenis nacionais e internacionais.

¹¹⁸ É através da Emenda Constitucional nº 65 que o termo “jovem” é acrescido para então cuidar dos interesses da juventude. Conforme artigo 1º, O Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal passa a denominar-se “Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”.

¹¹⁹ Foi através da Lei no 12.852/2013 que o Estatuto da Juventude foi criado.

¹²⁰ Os temas abordados nas Conferências Nacionais das Juventudes foram os seguintes: Levante sua Bandeira (1º Edição/2008); Conquistar Direitos, desenvolver o Brasil! (2º Edição/2011); As várias formas de mudar o Brasil (3º Edição/2015).

foram atingidas, naquele momento histórico e naquela escola. A reflexão sobre a prática docente e os saberes escolares, a reflexão e a reconsideração propostas, respectivamente pelas etapas I e II do Programa de Formação tiveram impactos positivos na escola do professor Nicolás e refletiram o modo como se relacionaram com as juventudes presentes na sua escola.

O processo de construção de uma nova cultura escolar, baseada no diálogo, entre os(as) professores(as) e as juventudes permitiram que os cursistas da escola do centro de Santa Maria ampliassem o seu campo de investigação como um(a) pesquisador(a) da sua prática pedagógica olhando para esse(a) jovem que está presente na sala de aula. Olhar para si e perceber o que o seu componente curricular poderá contribuir com o objeto de estudo da área do conhecimento foi um movimento que ficou evidente na fala do professor de sociologia da escola pública e que se conectou com as análises da categoria práticas pedagógicas.

Essa mudança no modo de olhar foi percebida nas narrativas de outro professor, foi uma tentativa de olhar para esse(a) jovem do Ensino Médio.

A maior mudança que senti foi justamente na questão do jovem. O que senti, forte (marcante), em relação ao grupo, colegas foi esse olhar: diferença de gerações, como o jovem vê o mundo, para o professor poder compreender na sua prática do dia a dia porque ele não aprende e aí veio certas respostas ali. Porque o jovem não quer? Porque ele não aprende? Porque ele não tem interesse? Como eu posso propor um filme para ajudar na minha prática. Nesse sentido eu percebi que impactou grupo. (Professor Enzo, 21/11/2019).

O movimento realizado pelo grupo de professores(as) da escola do professor Enzo foi feito no sentido de tentar compreender os “não”, não aprendem, não querem, não têm interesse e as diferentes gerações que se encontram na escola (adultos e jovens). Os(as) jovens do Ensino Médio, hoje, por exemplo, fazem parte de uma geração, de um mesmo tempo, mas com diferentes culturas juvenis. As oportunidades que lhes foram disponibilizadas, ao longo da sua formação são diversas e dependem de vários fatores: jovem rico(a), pobre, negro(a), branco, de periferia, de grandes centros, interferem (positivamente/negativamente) nos diversos modos de vivenciar as juventudes neste mesmo tempo e espaço (CARRANO, 2017b) e isso não pode ser comparada a de seus(as) professores(as), pois os(as) professores(as) também vieram de diferentes tempos e espaços.

Carrano (2017b) destaca, em uma entrevista dada à Revista Veras¹²¹, que a chance de um jovem negro morrer é muito maior do que a do jovem branco. Então, não podemos dizer que esses jovens são parte da mesma geração porque eles vivem experiências geracionais bem diferentes, inclusive dos seus(suas) professores(as).

Portanto, “se queremos compreender, é necessário conhecer” (DAYRELL e CARRANO, 2014, p. 103) e a pesquisa antropológica, realizada pela escola do professor Enzo, teria dados suficientes para iniciar esse processo. Conhecer o contexto em que os(as) jovens estudantes estão inseridos(as) deveria o primeiro passo para conseguirmos compreender os seus “nãos”.

As ações e atitudes das juventudes em sala de aula denunciam as oportunidades que lhes foram/estão dadas e, ao mesmo tempo, alertam-nos e apontam-nos caminhos. Conhecer também os espaços intersticiais (DAYRELL, 2007), é compreender a socialização juvenil como elemento importante da sua identidade. É, portanto, através dessa dinâmica de relações que as juventudes se estabelecem e se afirmam enquanto grupos de amigos(as), colegas e professores(as). Essa socialização,

pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade. (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Esses tempos intersticiais, segundo o autor, ocorre também, no fluxo cotidiano das instituições sejam no ir-e-vir do trabalho ou da escola, ou nos tempos livres. Os corredores, por exemplo, as conversas em sala de aula, os intervalos entre um período e outro, os recreios também nos permitem conhecer as diferentes identidades juvenis dentro do espaço escolar. Compreender a importância da socialização, a identidade juvenil nos seus diferentes tempos e espaços e das culturas juvenis do Ensino Médio é se dar conta de que as expectativas dos(as) jovens em relação à vida, a escola e ao futuro não são as instituídas pelos adultos,

¹²¹ É uma publicação eletrônica semestral que tem como escopo a publicação de trabalhos acadêmicos. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/311/PDF>. Acesso em: 12 fev. 2022.

portanto, são traduzidas pelos(as) professores(as) como “não querem, não aprendem, não têm interesse”.

Os(as) professores(as) da escola do professor buscaram entender por que de os interesses e expectativas dos(as) jovens “não são mais as mesmas que aqueles que se pensam seus principais representantes – os pais e professores – acreditam ser importantes para a participação em sociedade” (MARTINS e CARRANO, 2011, p. 7). Como os(as) professores(as) tiveram dificuldades de se perceberem como sujeitos do processo formativo não conseguiram avançar no conceito mais amplo em relação à noção de juventudes, no plural.

Entretanto, Martins e Carrano destacam a importância “de levar em conta diferentes formas de oferecer aos jovens as possibilidades de compartilhar contextos que dialoguem com suas expectativas e interesses” (2011, p. 54). Educar os(as) jovens para atender as demandas e carências da sociedade contemporânea é educar para um olhar sensível em relação ao outro, apoiado na ciência, cultura, lazer e tecnologia, como também no cuidado.

Nesse sentido, não basta reconhecer e compreender os seus “nãos”. É necessário que professores(as) e jovens estejam sintonizados(as) nesse espaço tempo a fim de desenvolverem práticas pedagógicas diferenciadas que atendam às necessidades e interesses desse segmento de ensino dado o momento histórico, político, econômico cultural e social do país.

O “não” demarcado, fortemente, nos questionamentos dos(as) professores(as) aponta para uma ação docente que está sendo realizado no *locus* da escola do professor Enzo. Essas ações, pelo que percebemos, não levaram em consideração as juventudes no plural, e os estudos ficaram aquém do esperado pelo PNEM. Nesse sentido, nota-se que, na escola ocorreu a desconstrução de conceitos enraizados como, por exemplo, de ensino, aprendizagem ainda precisam avançar no sentido de possibilitarem uma maior familiarização com as legislações educacionais que influenciam diretamente os sujeitos de direitos e os processos pedagógicos do Ensino Médio.

No entanto, percebemos na fala de outro professor participante da Roda de Diálogo que as juventudes, no plural, se fizeram presentes em todo o seu discurso. Micael relata na sua fala que as juventudes presentes na sua sala de aula, ora são *parecidas*, ora são *específicas e diferentes* dependendo do contexto em que elas se encontram. Chama-nos a atenção, não seria exatamente essa constatação, mas sim

como o professor trouxe, inicialmente, a questão do(a) jovem estudante do ensino noturno. Para ele, *o jovem do noturno trabalha, estuda e, geralmente, vem com uma natureza de muito fracasso na escola. Ele fracassou na escola e a escola fracassou com ele* (Micael, 21/11/2019). Essa fala, no entanto, traz algumas reflexões:

A escolha pelo turno noturno nem sempre se reduz aos alunos trabalhadores. Muitos jovens, ainda que não trabalhem, deixam em aberto essa possibilidade, porque necessitam de certa independência ou de se sentir úteis à família. Mas também porque o clima escolar do noturno é mais atraente para o jovem. É um clima mais descontraído, menos rígido, “mais adulto”, segundo eles. (KRAWCZYK, 2014, p. 88).

A constatação da autora nos diz que há, portanto, muitos(as) jovens que estudam no ensino noturno e que ingressam no mundo do trabalho precocemente para contribuir com o orçamento familiar. Para este(a) jovem em especial, talvez isso seja motivo de sucesso e superação, e não de fracasso.

Percebemos através da fala do professor, que a maioria dos(as) jovens que frequentam o Ensino Médio noturno estão inseridos(as) no mercado de trabalho e que, no dia a dia, buscam estratégias para conciliar as atividades escolares com as atividades profissionais. Krawczyk (2014, p. 87) destaca que “é possível que muitos (talvez a maioria) dos jovens se mobilizem para ir à escola para obter o diploma, mas nem por isso podemos depreciar o esforço que isso significa para eles e para suas famílias”. A autora também destaca que “a assombração do desemprego” obriga não só os(as) jovens, mas as pessoas de modo geral, a continuarem estudando ou a buscarem outras estratégias para a obtenção de melhorar a sua posição no mercado de trabalho.

O valor do trabalho, segundo Marx (1980), não reside apenas em garantir meios de sobrevivência às pessoas, pois ele também cumpre um papel formador de identidade. Essa busca pela identidade não só mobiliza as juventudes do Ensino Médio como também possui um papel econômico decisivo no sustento das suas famílias.

Nesse sentido, encontramos em Charlot (2011) algumas reflexões quanto ao “fracasso escolar” mencionado pelo professor Micael, pois é necessário, termos cuidado no que tange a esse assunto. Para entendermos o fracasso escolar, Charlot alerta que precisamos compreendê-lo a partir de uma perspectiva histórica e não a partir do discurso do fracasso escolar como objeto.

Do ponto de vista escolar, a ambição é construir a escola fundamental, escola de nove anos que começa aos seis anos e vai até os quinze. Prolonga-se a escolaridade obrigatória, abre-se o primeiro segmento do que era o ensino secundário e acontece uma massificação da escola, com efeitos de reprodução social, mas também de democratização. Aparecem novos problemas materiais e financeiros, muito difíceis de ser superados nos países do sul, a tal ponto que, nos países pobres, ainda não foi atingido o objetivo da escola fundamental para todos. Surgem também novos problemas pedagógicos ao passo que ingressam no fim da escola fundamental novos tipos de alunos. Mas tem-se de tomar cuidado no que tange a esse assunto. Espalhou-se a ideia de que se abriu a escola para o povo, sem que mudasse a escola. Na verdade, muitas coisas mudam na década de 70. Transforma-se bastante a relação pedagógica: a forma como os alunos relacionam-se com os seus professores não tem nada a ver com o que acontecia na década de 50. Também os métodos de ensino e os livros didáticos mudam aos poucos. O que permanece igual é a chamada “forma escolar”, isto é, o tempo e o espaço da escola, o modo de distribuição dos alunos em séries/idades, os processos básicos do ato de ensino – aprendizagem. Naquele momento da História em que a escola passa a ser percebida como elevador social, as questões do fracasso escolar, da desigualdade social face a escola e dentro da escola, da “igualdade de oportunidades” impõem-se, logicamente, como temas principais de debate sobre a escola. Não se fala da qualidade da escola, questiona-se a justiça da escola. (CHARLOT, 2007, p. 130).

Para Charlot, não existe fracasso escolar, mas sim situações, trajetórias, histórias, em que os estudantes encontram dificuldades devido às desigualdades sociais e à falsa ideia de que a escola abriu-se para o povo. Nesta perspectiva, o fracasso escolar não está relacionado(a) ao(a) jovem desprovido(a) de mérito ou aquele(a) jovem que não se dedicou o suficiente e nem culpar as famílias. Para Charlot (2011), “as famílias não são culpadas pelo fracasso ou sucesso dos estudantes, o que existe é uma correlação estatística que não é causa, é uma coisa muito mais complicada” (informação verbal)¹²².

Esta é uma discussão mais ampla do que é sucesso e/ou insucesso. Charlot (2011) acredita que temos que “entender a lógica que vive e trabalha esse jovem” e esta é “a chave para que tenhamos melhores resultados na escola”. Uma das formas de entendermos melhor essa lógica citada por Charlot (2011) é conhecer a história construída desses(as) jovens:

Os jovens que chegam às salas de aula trazem uma história construída, relacionada à convivência familiar e cultural ao longo da infância, às experiências escolares anteriores, ao tipo de escola frequentada, sua localização, o percurso de êxitos e fracassos vividos, a maior ou menor profundidade do processo de subjetivação construído no interior da instituição escolar. (CORTI, 2014, p. 316).

¹²² Entrevista com Bernard Charlot, em 2011. Bernard Charlot: Existe o fracasso escolar? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1HUJQlduYzk>. Acesso em: 22 abr. 2022.

Corti (2014) nos alerta o quanto é importante que a escola considere as histórias que foram construídas até o momento de chegada desse(a) jovem no Ensino Médio. A dimensão de escolha para muitos(as) jovens, principalmente, para os(as) jovens do noturno não se faz presente nesse momento da vida escolar e o ingresso no mercado de trabalho se torna necessário. Com isso, as experiências do mundo do trabalho, muitas vezes, não dialogam com as suas necessidades e os conflitos entre o tempo de trabalho e o tempo das atividades escolares surgem na sala de aula e é traduzido, muitas vezes, como fracasso escolar.

Juarez Dayrell (2013), ao estudar e compreender os(as) jovens como sujeitos sociais, sinaliza a importância de o(a) professor(a) compreender as juventudes a partir do cotidiano em que elas estão inseridas, assim como de uma série de imagens que são produzidas pela sociedade, pois interfere no modo como a compreendemos.

Torna-se necessário colocar em questão essas imagens, pois, quando arraigados nesses “modelos” socialmente construídos, corremos o risco de analisar os jovens de forma negativa, enfatizando as características que lhes faltariam para corresponder a um determinado modelo de “ser jovem”. (DAYRELL, 2013, p. 41).

As imagens a que Dayrell se refere estão estabelecidas, muitas vezes, na memória, nos costumes ou até mesmo na cultura da sociedade e não podem ser fatores determinantes, pois há uma tendência de olhar a juventude na sua negatividade. Nesse sentido, os(as) jovens do Ensino Médio do ensino noturno da escola do professor Micael, por exemplo, construíram um determinado modo de ser jovem baseado no seu cotidiano e nas possibilidades que lhe foram oportunizadas. Contudo, apoiamo-nos nas palavras de Dayrell para dizer que,

já as experiências escolares desses jovens evidenciam que a instituição se coloca distante dos seus interesses e necessidades, não conseguindo entender nem responder às demandas que lhe são colocadas, pouco contribuindo também em sua construção como sujeitos. (DAYRELL, 2003, p. 50).

No entanto, percebemos através das narrativas do professor Micael, que a escola iniciou as reflexões do PNEM com “esse espírito”, de olhar para esse(a) jovem estudante do ensino noturno e procurou contribuir com esse sujeito em formação a que Dayrell se refere. Para o(a) jovem, “é um momento duro, de

dificuldades concretas de sobrevivência, de tensões com as instituições, como no caso do trabalho e da escola” (DAYRELL, 2003, p. 50), sobretudo, para os(as) jovens pobres¹²³, é um momento de resistência, pois ainda visualizam a escola como uma oportunidade de ascensão profissional e pessoal.

Micael buscou a participação dos(as) jovens e valorizou as experiências dos estudantes ampliando sua leitura de mundo. Essas experiências vivenciadas com os(as) jovens são ímpares, devido às suas particularidades, aos seus grupos sociais, às suas crenças, a seus diferentes modos de ser jovem.

Os momentos de aprendizados como, por exemplo, a Roda de Conversa, a leitura do Estatuto da Juventude, foi compartilhada entre os sujeitos envolvidos, pois o espaço de escuta foi oportunizado. Incertezas, angústias, anseios e expectativas pessoais e profissionais misturaram-se diante de um cenário de reflexões e discussões acerca das intencionalidades pedagógicas à luz do diálogo com os conteúdos programáticos e experiências de vida dos(as) jovens. Nesse sentido,

a instituição escolar e seus professores podem abrir campos ao entendimento adotando a investigação e a escuta como ferramentas para a compreensão das identidades e comportamentos de seus jovens alunos e de suas jovens alunas que são simultaneamente criadores e criaturas da diversidade das culturas dos grupos juvenis presentes na sociedade urbana. (MARTINS e CARRANO, 2011, p. 54).

Como forma de escuta (de compreensão das identidades e comportamentos) dos(as) jovens do Ensino Médio, as técnicas das metodologias participativas, abordadas por Tomás Villasante (2016), são relevantes. Elas permitem um diálogo com os(as) jovens, um olhar atento aos seus comportamentos e subsidiam o(a) professor(a) com informações privilegiadas que, em momentos formais, não são possíveis de ser identificadas. Essa escuta valoriza os conhecimentos, as experiências e envolve os estudantes na discussão, identificação e busca de soluções para problemas que permeiam o cotidiano da escola de forma compartilhada, como forma de *umentar a lente, aumentar a percepção das coisas* (Professor Micael, 21/11/2019).

¹²³ A pobreza à qual nos referimos está alicerçada nas palavras de DEMO (2003) quando ele diz que “não se restringe à carência dada, natural, mas inclui aquela produzida, mantida, cultivada, por conta do confronto subjacente em torno do acesso a vantagens sociais, sempre escassas em sociedade. Ser pobre não é apenas não ter, mas sobretudo ser impedido de ter e sobretudo impedido de ser, o que desvela situação de exclusão injusta. (DEMO, 2003, p. 38).

Lembrando que há a necessidade de superarmos um modelo sedimentado de escola e de incentivarmos a participação dos(as) jovens nas decisões escolares, Tomazetti, Ramos, Salva, Oliveira e Schickmann (2011, p. 3) ressaltam que “para superar esse modelo sedimentado, talvez, seja necessário que a escola incentive a inclusão e a participação dos jovens em seus projetos, ao mesmo tempo em que o diálogo e a reflexão sejam objetos de ensino e de aprendizagem”. Diante disso, pensamos em uma prática docente sustentada pela “Pedagogia das Juventudes”, de Dayrell (2016).

Ao pensarmos na pedagogia das juventudes, “estamos nos referindo aos princípios e às metodologias que informam e dão vida, boniteza, como diz Freire, a uma determinada prática educativa desenvolvida com jovens” (NONATO, ALMEIDA, FARIA, GEBBER, DAYRELL, 2016, p. 250). Esses pressupostos apresentam especificidades diante dos sujeitos que dão o sentido à ação educativa sejam crianças, jovens e/ou adultos. Os(as) autores(as) também destacam que tais definições são históricas e se transformam ao longo do tempo, visto que o objeto é o ser humano.

Constatar isso, todavia, não é suficiente. Em outras palavras, faz-se necessário pensar em ações capazes de aproximar as necessidades e interesses das juventudes às práticas pedagógicas minimizando o desinteresse pela escola e reduzindo os índices de abandono escolar. O desafio da pedagogia das juventudes, segundo os autores Nonato, Almeida, Faria, Gebber e Dayrell (2016), é constituir a famosa tríade da Educação Popular do Brasil, convidando os(as) jovens e os(as) seus(suas) professores(as) a refletirem sobre a sua própria prática, estimulando a ação-reflexão-ação através da metodologia proposta pelas ações do Programa de Formação do PNEM.

Para tanto, Carrano (2017) afirma que o “jovem não é um despreocupado do futuro, mas, por outro lado, ele coloca o seu esforço naquilo que dialoga com a sua experiência” (2017b, p. 190). Isso pode ser observado na escola do professor Micael quando os estudantes trouxeram “pautas” para as discussões dos componentes curriculares como, por exemplo, sobre as questões que envolveram o trabalho.

O PNEM proporcionou aos(as) professores(as) da escola do professor o diálogo com as experiências das juventudes do Ensino Médio através do exercício da escuta revisitando constantemente as intenções pedagógicas propostas pelo currículo escolar. É na escuta que se produz conhecimento e, ao mesmo tempo, ele

é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere. Para Carrano (2017b),

é preciso combinar a intenção pedagógica, porque é preciso saber aonde se quer chegar, com a atenção ao sujeito humano que está diante de mim, e que muitas vezes eu desconheço. E os estudos mostram isto: assim como nós, os jovens são interessados e desinteressados relativamente. Ninguém é interessado em tudo por todo o tempo! O desinteresse é uma relação. (CARRANO, 2017b, p. 190).

Combinar as intenções pedagógicas com atenção pedagógica é uma condição necessária para alinhar anseios e expectativas entre professores(as) e estudantes. Carrano também destaca que é preciso abandonar essa certeza de que eu sei o que é ser jovem porque já fui jovem também.

Entender que o objeto do conhecimento não é de posse de apenas de um dos sujeitos, mas colocados ao debate com os sujeitos (professores(as) e estudantes), aumenta as possibilidades das intenções pedagógicas estarem mais conectadas com os(as) jovens desse tempo e espaço. O engajamento e a familiarização dos(as) jovens com o objeto do conhecimento e/ou áreas do conhecimento, supera as expectativas do próprio grupo de estudantes e professores(as) e os motivam. Através desses debates, temos cada vez mais certeza de que

estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar da própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra e das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 64).

Professores(as) e estudantes que se encontram neste espaço tempo da escola precisam protagonizar história crítica, reflexiva com profundidade e inteireza. Aprender com o mundo, com a vida, com as relações e nas suas conexões é mergulhar na complexidade das ciências, da vida, do sonhar e do projetar novos horizontes do saber e do viver. Nesta perspectiva de Freire, juntos (professor(a) e estudante) como aventureiros(as) da vida e do saber, trilham novas experiências pedagógicas, dialogam e problematizam sobre tudo o que é humano. Trilhar a aventura do pensar como sujeitos livres e conscientes da realidade é caminhar por outras trilhas ainda não descobertas, é dialogar pelo e/no caminho, se encantar, se decepcionar e se indignar com as certezas e incertezas que nos cercam.

É preciso mudar os caminhos e, como diz o poeta Thiago de Mello, “não temos um caminho novo, o que temos é um novo jeito de caminhar”. E é nesse sentido, que não podemos educar nossos(as) jovens como nossos(as) professores(as) nos ensinaram, pois eles(as) nos ensinaram para um mundo em que os caminhos eram reduzidos e as oportunidades eram outras. Reconhecer que há caminhos e/ou saberes diferentes a serem percorridos é trabalhar, como diz Freire (1987) com uma prática para a liberdade, partindo do diálogo, da problematização que leve os estudantes do Ensino Médio a se sentirem mais desafiados, respondendo de forma mais positiva às intencionalidades pedagógicas que a escola precisa desenvolver.

No entanto, conforme relato dos sujeitos, o sistema educacional decaiu muito nesses últimos anos, em especial, no Ensino Médio. Os(as) professores(as), segundo uma professora, estão se sentindo impotentes diante do atual cenário. *É uma pena a gente não ter aquele tempo para se reunir, porque a gente vive sobrecarregada. É bem massacrante essa questão e acho que isso vai ficar pior ainda pelo o que a gente vê que está sendo colocado pra gente... (Professora Dandara, 21/11/2019).*

Realmente a crise política, econômica, educacional e social do país, infelizmente, se encaminha para o desmonte da escola pública de qualidade. Mais uma vez, os(as) professores(as) voltam a utilizar toda a sua carga-horária frente ao estudante, impossibilitando qualquer trabalho reflexivo e coletivo nas escolas.

Tivemos, naquele momento (2014/2015), a convicção de que estávamos no início de uma grande caminhada no Ensino Médio do Brasil, porém, atualmente (2022), temos a certeza de que estamos avançando para uma caminhada ainda desordenada que trará consequências drásticas para essa importante etapa da Educação Básica que é o Ensino Médio. Em um futuro bastante próximo, comprometerá ainda mais o crescimento e a trajetória acadêmica das nossas juventudes e nesse “fascinante processo de reinvenção da sociedade” (Martins, 1998), não podemos esquecer de cuidarmos das juventudes enquanto sujeitos de direitos.

5.3 PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO AO FUTURO DO ENSINO MÉDIO PÚBLICO

Ao final da Roda de Diálogo realizada com os quatro professores e uma professora pertencentes às Escolas Públicas Estaduais de Ensino Médio da 8ª Coordenadora Regional de Educação de Santa Maria, foi reservado um momento de diálogo para que os sujeitos pudessem expressar as suas percepções em relação ao futuro do Ensino Médio público no país. As narrativas foram construídas a partir da seguinte proposição: quais as suas percepções em relação ao futuro do Ensino Médio público Brasileiro?

As percepções realizadas pelos cinco sujeitos, naquele tempo espaço (2019), evidenciaram um cenário preocupante com a última Etapa da Educação Básica, mesmo diante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei nº 9.394/96, artigo 21º) que oportunizou a milhares de jovens brasileiros(as) prosseguirem os seus estudos mais três anos, ampliando os seus conhecimentos acadêmicos e com melhores chances de inserção no mercado de trabalho. Mesmo diante dessa conquista, que permitiu que as juventudes de diferentes classes sociais pudessem avançar os seus estudos com vistas ao ingresso no Ensino Superior, o Governo Federal instituiu, sem diálogo com as partes interessadas, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Esta lei não levou em consideração os estudos e reflexões já construídas por pesquisadores(as) em relação ao tema.

Esta Lei não alterou apenas a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Alterou também, as Leis nº 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamentava o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967, como revogou a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 para instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

A aprovação, embora estivesse respaldada pelos baixos índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), teve ampla repercussão, muita polêmica e resistência por parte de estudantes, professores(as) e pesquisadores(as) em todo o país. A Reforma do “Novo” Ensino Médio teve uma resposta imediata do magistério público estadual, bem como uma considerável rejeição por meio de protestos e ocupação de escolas em nível nacional.

Muito embora os participantes da Roda de Diálogo reconhecessem a necessidade de um conjunto de ações para garantir o acesso e a permanência dos estudantes nas escolas (jovens entre de 15 a 17 anos) e a melhoria na qualidade da oferta do Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 não contemplou essas necessidades. Ao contrário, criou novos problemas em termos de alteração curricular, a qual reduzirá ainda mais as oportunidades de acesso das juventudes brasileiras em relação aos conteúdos e, conseqüentemente, ao ingresso no Ensino Superior, perdendo assim o seu caráter de Educação Básica, já prevista na LDBEN nº 9.394/96.

Os sujeitos participantes da Roda de Diálogos sinalizaram a importância de uma Reforma para o Ensino Médio que atendessem aos interesses e necessidades dos(as) jovens levando em consideração os sujeitos envolvidos neste segmento de ensino. O impacto produzido pela Lei 13.415/2017 irá trazer, segundo os quatro professores e professora pertencentes às escolas públicas, grandes perdas não só para os estudantes, mas, sobretudo, para a sociedade como um todo, pois os(as) jovens estarão, na sua maioria, “encurtando caminhos” para o ingresso rápido no mercado de trabalho.

Para as pesquisadoras Monica Ribeiro da Silva e Leda Scheibe,

há uma linha de argumentação que aproxima a última etapa da educação básica a uma visão mercantil da escola pública e contraria seu caráter público, inclusivo e universal. Ela sustenta que a prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo; que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil, e por isso, tornar-se-ia necessário “flexibilizar” o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa (redução das disciplinas obrigatórias) e distinta aos diferentes sujeitos (distribuição pelos cinco itinerários formativos); implica, ainda, a construção de novas hierarquias que menosprezam determinados conhecimentos, como é o caso da Sociologia, da Filosofia e das Artes. A almejada eficiência estaria, também, na oferta privada de parte da formação na escola pública, e isso com recursos públicos. (SILVA e SCHEIBE, 2017, p. 28).

A partir das considerações de Silva e Scheibe, percebemos que a conquista da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que instituiu o Ensino Médio como última etapa da Educação Básica, começa a ser desconstruída através de um currículo que divide os tempos escolares em formação geral e em formação

específica através dos cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas e Formação Técnica e Profissional). Essa Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral não levou em consideração políticas que já foram superadas (Educação Geral Básica), e irá reduzir os conhecimentos deste segmento de Ensino, desestruturar a organização da própria escola e criar novas perspectivas profissionais com vistas a atender a lógica mercantil.

Nesta linha de pensamento, Moura e Filho (2017) destacam que a reforma do Ensino Médio, dentro desta concepção que foi instituída, é uma regressão de direitos sociais.

A Lei está abrigada por uma racionalidade maior, que alberga um conjunto de medidas, em curso ou em elaboração, cujo objetivo é reconfigurar o Estado brasileiro no sentido de torná-lo ainda “mais mínimo” no que se refere às garantias dos direitos sociais e “mais máximo” para regular os interesses do grande capital nacional e internacional, especialmente o financeiro/especulativo. Trata-se, assim, de uma nova fase de radicalização do neoliberalismo, que visa perpetrar um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre do País, alcançada pelas políticas públicas inclusivas das duas primeiras décadas deste século. (MOURA e FILHO, 2017, p. 111).

Com base nas palavras de Moura e Filho (2017), percebemos que os sujeitos participantes da Roda de Diálogo, também pactuam com essa preocupação e se sentem desvalorizados e desmotivados com o caminho que a Educação, em especial, o Ensino Médio, vem percorrendo nesses últimos 3 anos no nosso país (2015-2019). O sentimento de Nicolás é de pessimismo diante desse cenário, *eu vejo um futuro próximo, a escola pública sendo entregue para a iniciativa privada, a escola pública sendo terceirizada (21/11/2019)*. Esse sentimento também aparece na fala do professor Micael quando ele relata que, de acordo com os movimentos realizados pelas políticas públicas, o Ensino Médio brasileiro tende a piorar. Micael finaliza dizendo que *o professor está desanimado, muita gente abandonando, acho que não vai vingar isso aí. O trabalho do professor está muito precarizado (21/11/2019)*.

Nesse sentido, as discussões sobre o “Novo” Ensino Médio previsto pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, também trouxe para a Roda de Diálogo a preocupação com a nova organização curricular proposta pela divisão entre formação geral e os itinerários formativos que as escolas terão que se ajustar. Ao

contrário do que se noticia nos meios de comunicação, a escola disponibilizará os itinerários de acordo com o seu contexto escolar, disponibilização de professores(as) e estrutura física. Além disso, as possibilidades de atuação de professores(as) serão reduzidas, visto que serão destinadas em até 1.800 horas para a formação básica comum nos três anos do Ensino Médio perdendo assim um conjunto de novos conhecimentos previstos, anteriormente por lei.

Diante disso, a preocupação dos sujeitos também é em relação à formação desses itinerários formativos, visto que as escolas estavam organizadas para ministrarem as treze disciplinas no Ensino Médio e, de acordo com o itinerário formativo escolhido por cada escola, o(a) professor(a) perderá espaço de atuação. Esta preocupação também é estendida quanto às possíveis parcerias (públicas e privadas) a que as instituições estaduais estarão abertas.

Este desmonte da escola pública de Ensino Médio e outras preocupações, no entendimento de Krawczyk e Ferretti (2017), está relacionada à “flexibilização” que esta lei tenta deixar em evidência.

A ideia de flexibilização vem sendo utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras. O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela. Estamos mais uma vez frente a uma equação economicista para pensar a educação, com análises reducionistas e propostas imediatistas. (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017, p. 36).

Essa visão de “flexibilizar” o Ensino Médio apontado por Krawczyk e Ferretti (2017) é trazida pela Lei nº 13.415/2017 e “vendida” pelos meios de comunicação aos(as) jovens. Esta organização do Ensino Médio vai além de melhorar os índices de desempenhos do IDEB, ela traz consequências na organização dos tempos escolares, divisão do currículo em formação básica e em itinerários formativos, mas, sobretudo, impacta na formação e nas condições de trabalho do professor aumentando as desigualdades sociais e reduzindo ainda mais a entrada das juventudes brasileiras no Ensino Superior público.

Exemplo disso, podemos citar os dados de 2017 do Exame Nacional de

Desempenho de Estudantes (ENADE) que já mostravam uma tendência histórica e desigual.

Alunos provenientes de escolas públicas realizam cursos superiores, em maior medida, em IES Privadas, ao passo que estudantes que frequentaram escolas privadas no Ensino Médio, têm maior probabilidade de realizar a educação superior em IES Públicas, conforme pode ser verificado na Área de Pedagogia (Licenciatura). (ENADE, 2017, p. 44).

A constatação acima evidencia um cenário contraditório quanto à sua essência. As possibilidades dos(as) jovens oriundos(as) de escolas públicas de dar continuidade aos seus estudos em uma universidade pública são reduzidas devido ao processo seletivo não levar em conta as oportunidades dadas aos(as) jovens durante a Educação Básica.

Outra percepção narrada pelo grupo de sujeitos participantes da Roda de Diálogo foi em relação ao futuro do Ensino Médio quanto ao ingresso de profissionais no magistério público estadual. A preocupação da professora Dandara é que,

gente nova entrando sem muita vontade (não são todos também), sem muito gás. Quando a gente entrou, eu pelo menos entrei em 1987, no município (comecei lá), a gente passava muito trabalho, mas a gente tinha uma energia e a gente continuou com essa energia e, eu quase no final da minha carreira, eu continuo com ela. Mas eu vejo outras pessoas, os nossos colegas jovens estão começando e estão desmotivados, desanimados, não tenho uma boa perspectiva não. (Professora Dandara, 21/11/2019).

O relato da professora é reflexo de vários fatores, dentre eles, a falta de infraestrutura das escolas, condições de trabalho e dos baixos salários. A falta de interesse dos(as) jovens em seguir a carreira do magistério da Educação Básica é mostrada em dados de 2018 do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). De acordo com eles, apenas 5% dos(as) jovens brasileiros de 15 anos pretendem atuar na Educação Básica, enquanto 21%, por exemplo, almejam cursar engenharia.

Esse conjunto de fatores cria um estigma em relação ao futuro dos trabalhadores em educação, de modo geral, refletindo-se diretamente nas ações pedagógicas das escolas. Nesse sentido, o professor Nicolás, por exemplo, reafirmou as palavras da professora Dandara quanto à percepção do futuro do Ensino Médio público.

Os colegas que a gente vê chegando à escola para fazer um estágio, já chegam

dizendo que não é aquilo que desejam. Eles querem se formar professores, mas não querem estar na escola de Ensino Médio, por todo esse contexto (desvalorização, questão salarial, desmonte), está se esgotando se a política continuar nesse caminho. (Professor Nicolás, 21/11/2019).

Ser professor(a) da Educação Básica no Brasil, infelizmente, não é uma carreira atraente para os(as) jovens, especialmente no Estado do Rio Grande do Sul. Os salários parcelados por 72 meses no estado do RS (2015/2019), no governo de José Ivo Sartori desvalorizou o magistério público estadual, deixou marcas no cotidiano escolar e fez com que muitos(as) professores(as) abandonassem a carreira.

Segundo uma pesquisa realizada sobre os motivos para abandono e permanência na carreira docente, Favatto e Both (2018, p. 129) afirmam que “a intenção de abandonar e o próprio abandono de carreira são, consideravelmente, mais elevados no momento da entrada na carreira do que qualquer outra fase”. O momento da entrada, citado pelos autores é o período compreendido entre o primeiro e o quarto ano de ingresso no magistério, pois é o momento em que os(as) professores(as) não conseguem superar, segundo o autor, o “choque com a realidade”.

Entendemos que esse choque com a realidade faz parte do processo (formação e trabalho), mas, no caso dos(as) professores(as) do Rio Grande do Sul, foi acentuado devido ao parcelamento dos salários e à retirada de avanços já conquistados. Segundo os sujeitos da Roda de Diálogo, eles vivem de um tempo de incertezas com o rumo que o Ensino Médio vem tomando, por conhecerem as potencialidades e limitações que a escola pública possui. Além disso, convivem com as inseguranças em relação à perda dos direitos adquiridos ao longo da história, como, por exemplo, as alterações no plano de carreira¹²⁴ autorizadas pelo governo de Eduardo Figueiredo Cavalheiro Leite¹²⁵, em 2020.

A Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que instituiu o Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul foi gravemente alterada pelo

¹²⁴ A Lei nº 6672/1974 que instituiu o Estatuto e o Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul estruturou os salários em seis níveis (de 1 a 6) e seis classes (de A a F). Os níveis dizem respeito à formação educacional e vão desde o professor sem graduação até o mestre e o doutor. As classes dependem da promoção por mérito e tempo de serviço concedido pelo governo do Estado.

¹²⁵ Eduardo Figueiredo Cavalheiro Leite foi o 39º governador do estado do Rio Grande do Sul, que autou no período de 1º de janeiro de 2019 a 31 de março de 2022.

Projeto de Lei 3/2020. Foi realizada uma série de mudanças nas regras salariais e na incorporação de benefícios à aposentadoria em relação ao plano de carreira vigente (1974) como, por exemplo: diferença entre as faixas salariais, vantagens temporais, gratificações temporais e tabela salarial.

Segundo Krawczyk,

quando a escola pública é atacada, a juventude é atacada e a nação é atacada. Infelizmente, é esse o momento que estamos vivendo, com uma forte campanha voltada à sua destruição e substituição por modelos que tiram seu caráter público e democrático. (KRAWCZYK, 2018, p. 10).

Entretanto, Carrano (2018) defende que precisamos vislumbrar caminhos para superar esses tempos difíceis da escola pública e buscar alternativas democráticas possíveis de serem construídas. Embora sejam visíveis “as violentas atitudes do Ministério da Educação, sob a égide do golpe de 2016, ao elaborar políticas de costas para a escola pública e a participação mais ampla da comunidade educacional” (CARRANO, 2018, p. 75), muitas iniciativas de resistência democráticas sinalizaram que não são impossíveis de superá-las.

Entre essas iniciativas, Carrano destaca:

As ocupações de escolas e universidades entre os anos de 2015 e 2016, evidenciaram que os estudantes, e muito especialmente as estudantes, não se conformam em ser apenas objetos de intervenções educativas vindas do alto e vítimas da precarização da educação escolar. As inúmeras manifestações de rua contra as reformas neoliberais e os gritos de #ForaTemer que ecoam por todos os cantos do País; a despeito de toda a truculência policial que insiste, ao arripio da Constituição, em dispersar atos públicos. Os múltiplos coletivos de jovens no campo das artes, da música, da poesia, do audiovisual, da fotografia, do midiativismo, expressando suas demandas por direitos, justiça e liberdade nas cidades e nos campos. A luta de coletivos juvenis contra o extermínio da juventude negra nas periferias de nossas cidades. A atuação no espaço público, de jovens atualizando as pautas de ação do movimento feminista. A eleição de jovens mulheres negras em várias câmaras de vereadores, com agendas de participação cidadã em amplo espectro, desde o direito à vida, o combate à cultura do estupro até o direito à moradia e a democratização dos espaços das cidades. A invenção de coletivos juvenis para a discussão e a elaboração de políticas de segurança pública e alternativa ao ciclo violento e ineficaz das políticas de combate às drogas. As mobilizações, ainda tateantes, de jovens para encontrar alternativas democráticas e construir agendas progressistas para as eleições de 2018. (CARRANO, 2018, p. 75-76).

As iniciativas citadas por Carrano mostram que é possível superar e resistir à destruição da escola pública. A escola “apesar de todas as suas contradições, inerentes ao sistema no qual está inserida, representa uma conquista da luta de várias gerações de educadores, trabalhadores e lideranças populares”

(KRAWCZYK, 2018, p. 10), que pulsam vidas. As percepções dos sujeitos participantes da Roda de Diálogo, portanto, giraram em torno da proposta do “Novo” Ensino Médio em nível nacional e da política de desvalorização instituída pelo governo do estado do RS, em nível estadual.

A seguir, passamos a apresentar as considerações acerca do processo formativo do programa de formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) do PNEM. Elas expressam as ideias finais em relação ao propósito investigativo desta tese.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa construída acerca do processo formativo do programa de formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio realizado pela Universidade Federal de Santa Maria, no período de abril de 2014 a abril de 2015, levou em consideração o momento educacional, social e político do país (2014/2015). O programa foi instituído em todo o território brasileiro através da Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 e teve diferentes desdobramentos nas cinco regiões brasileiras. O PNEM foi desenvolvido através de convênio com o Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Instituições de Ensino Superior como uma política de governo.

A UFSM foi responsável pela gestão pedagógica e administrativa em seis Coordenadorias Regionais de Educação, em diferentes regiões: 6ª Região de Santa Cruz do Sul, 7ª Região de Passo Fundo, 8ª Região de Santa Maria, 20ª Região de Palmeira das Missões, 24ª Região de Cachoeira do Sul e 25ª Região de Soledade. Para desenvolver a formação, a coordenadora geral do PNEM da UFSM, juntamente com a coordenadora adjunta, contou com uma equipe diversificada de professoras diversificada (supervisoras e formadoras IES) nas duas etapas de formação (etapa I e etapa II), além de bolsistas dos Grupos de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Juventudes e Famílias e no Grupo de Pesquisa sobre Filosofia, Juventudes e Ensino Médio, desta instituição de ensino.

O estudo possibilitou, através de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, compreender em que medida as ações do PNEM repercutiram na formação continuada dos(as) professores(as) cursistas pertencentes à 8ª Região da área de abrangência da UFSM. Entretanto, ao longo deste estudo, a ciência trouxe-nos lições valiosas sobre a importância das políticas públicas e de atitudes práticas e colaborativas advindas de uma pandemia histórica em curso do vírus SARS-CoV-2, doença responsável pelo Covid-19.

Essa foi a doença que passou por nós e levou muitas pessoas que estavam no nosso meio. E por nós, entenda-se o mundo inteiro e, ao mesmo tempo, do nosso lado. Todas as áreas da atividade humana sentiram e, por muito tempo, irão continuar a sentir os efeitos dos eventos que começaram no início de 2020 e, sem cerimônia, invadiram o ano de 2022.

Mesmo diante desse cenário, foi necessário continuar a caminhada. Com isso, revisitamos os procedimentos adotados para o levantamento de dados, principalmente, em relação às Rodas de Diálogo. Estimávamos, inicialmente, a realização de um número maior de Rodas de Diálogos e, conseqüentemente, uma maior participação dos(as) professores(as) nas quatro áreas do conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática, Códigos e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias), mas, com a greve do magistério estadual no final do ano de 2019 no Rio Grande do Sul e, com agravo da pandemia em 2020, isso não foi possível.

Dessa forma, realizamos uma Roda de Diálogo que contou com a participação de quatro professores e uma professora das escolas estaduais de Ensino Médio pertencentes à 8ª Região de Santa Maria. A partir das narrativas desses sujeitos, foi possível perceber a importância do programa de formação continuada de professores(as) do Ensino Médio realizado no *lócus* da escola que levou em consideração os saberes e experiências escolares dos(as) professores(as) e que os(as) colocou na posição de sujeitos do processo formativo.

A partir dos diálogos construídos durante a Roda de Diálogo, percebemos que as temáticas trabalhadas durante a formação propôs aos cursistas um novo ritmo de estudo. Foi necessário *pesquisar mais e buscar novas formas de trabalhar os conteúdos, não daquela forma sempre tradicional (Professora Dandara, 21/11/2019)*. Essa mudança de comportamento deu uma *oxigenada conceitual (Professor Micael, 21/11/2019)*, induziu a busca por novos olhares sobre a escola de Ensino Médio, sensibilizou os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) a enxergarem novas possibilidades pedagógicas (projetos e/ou práticas), e *abriu mais as resistências (Professor Cauê, 21/11/2019)* encontradas no grupo de professores(as), pois *a escola viveu um tempo de bastante busca (Professor Micael, 21/11/2019)*.

Através das narrativas dos sujeitos, foi possível evidenciar que as reflexões e discussões realizadas entre os(as) professores(as) sobre a escola pública de Ensino Médio tiveram o aporte dos 11 cadernos de formação, com destaque especial para os cadernos “Ensino Médio e Formação Humana Integral” (caderno I - etapa I) e “O Jovem como Sujeito do Ensino Médio” (caderno II – etapa I). Esses movimentos realizados no chão das escolas, através da hora-atividade do(a) professor(a), possibilitaram reflexões e discussões para pensar e repensar a prática docente a

partir dos documentos orientadores da educação, qualificar as relações dos sujeitos na escola, pensar no(a) jovem como sujeito do Ensino Médio e trabalhar de uma forma interdisciplinar mais integrada entre os componentes curriculares e/ou áreas do conhecimento.

Verificamos, através das leituras realizadas de legislações e programas anteriores às ações do PNEM que a política geral do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi concebida a partir dos fundamentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer nº 5/2011 e Resolução nº 2/2012 do Conselho Nacional de Educação), a Meta 3 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) e das ações do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

A Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012 trouxe discussões importantes para o enfrentamento das problemáticas históricas do Ensino Médio através da perspectiva da formação humana e integral. Esta, por sua vez, visava a superar o dualismo educacional (propedêutico e profissional) através da articulação entre as áreas de conhecimento e as dimensões da cultura, da ciência, da tecnologia e do trabalho enquanto princípio educativo, atendendo às expectativas dos(as) jovens e às demandas da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, a Meta 3 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) instituída na Lei nº 13.005/2014 também foi um desencadeador das ações do PNEM. Problematizou o papel do Ensino Médio na tentativa de universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos elevando as matrículas no Ensino Médio até o ano de 2024 para 85%.

No entanto, o 8º balanço do Plano Nacional de Educação (2014/2024), realizado em 2022, apontou que 85% das Metas previstas no PNE não foram cumpridas. Dentre elas, as mais prejudicadas foram as Metas vinculadas à expansão e à universalização do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Além de descumprir o que o PNE determina, o Ministério da Educação encerrou o ano de 2020 com verbas ainda menores que o ano de 2011.

Constatamos que as discussões em relação aos fundamentos legais foram contempladas nos materiais disponibilizados para estudos (cadernos de formação). Além disso, foram mobilizadas através das 100 horas destinadas às atividades individuais, das 100 horas destinadas às atividades coletivas e nas atividades de reflexão e ação propostas ao longo das 200 horas de formação do PNEM.

A implementação das DCNEM (2012), a reflexão sobre a realidade escolar dos(as) professores(as), o fortalecimento da construção coletiva do currículo, o foco nos sujeitos do Ensino Médio (I etapa) que contribuiu para as propostas curriculares com interface na vida, no cotidiano e nas necessidades das múltiplas juventudes presentes nas escolas e o estudo das áreas de conhecimento (II etapa) que ampliou o diálogo entre os componentes estavam em consonância com as ações do Programa Ensino Médio Inovador. Instituído através da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, o ProEMI não apenas movimentou o cenário do Ensino Médio como fortaleceu as proposições do Parecer nº 5/2011, impulsionou a criação das novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012) e fortaleceu as ações do PNEM no *lócus* das escolas. Articulados, o ProEMI e o PNEM carregaram um pacote de intencionalidades relevantes para que essa escola de qualidade fosse possível e real.

Destacamos, nas ações do PNEM, a parceria realizada entre os diversos atores(as): MEC, SEDUC, IEs e escolas. A aproximação das universidades federais e estaduais, do Ministério da Educação, das Secretarias de Educação com as escolas públicas estaduais de Ensino Médio, através de uma proposta metodológica dinâmica, colaborativa e participativa, fez a diferença e valorizou a formação dos(as) professores(as). A metodologia proposta superou os modelos historicamente realizados no formato de eventos e possibilitou um momento fundamental que foi a formação docente no chão da escola, alicerçada na reflexão crítica sobre a prática levando em conta as múltiplas juventudes presentes no Ensino Médio.

As 49 universidades brasileiras envolvidas no processo formativo atingiu um universo de 261.964 professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) em todo o Brasil (COLONTONIO e SILVA, 2016). As IEs contaram com o apoio técnico e administrativo das 27 Secretarias de Educação da unidade de federação do Brasil e com a concessão de bolsas de estudo aos(as) professores(as) e orientadores(as) de estudo das escolas, formadores(as) regionais, coordenadores(as) das SEDUC e docentes das universidades.

As ações do PNEM, em nível nacional, tiveram um investimento de, aproximadamente, três bilhões de reais, uma articulação inédita com as Secretarias de Educação em 5,3 mil municípios. O PNEM abarcou em torno de 8 milhões de jovens estudantes nos três anos do Ensino Médio, distribuídos em 400 mil turmas de 108 mil escolas da rede pública do país (BRASIL/SIMEC, 2015).

A proposta de formação foi concebida em duas etapas (etapa I e etapa II) e contou com: Seminários Nacionais, Seminários Estaduais, reuniões com as coordenações das universidades, reuniões do Comitê Estadual da SEDUC e Coordenação Estadual da SEDUC e encontros com formadores(as) regionais para aprofundamento, acompanhamento e avaliação do processo. Cada IEs, portanto, organizou e desenvolveu a formação inicial com os(as) formadores(as) regionais que tiveram a incumbência em multiplicar a formação realizada nas IEs para os(as) orientadores(as) de estudo. Estes(as) orientadores(as) foram os(as) responsáveis por levar a proposta do PNEM no *lócus* das escolas, junto aos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), em cada etapa.

Constatamos, ao apropriar-nos dos relatórios personalizados do SIMEC, projeto de extensão registrado no Gabinete de Projetos do Centro de Educação da UFSM, relatórios parciais das etapas de formação e materiais produzidos pela equipe de gestão do PNEM da UFSM, que a implementação do Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na área de abrangência da UFSM seguiu todas as orientações previstas na Portaria nº 1.140/2013, Documentos Orientadores do PNEM (2013c, 2014c) e Resolução nº 51/2013 que estabeleceu critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação do PNEM. Verificamos que a equipe de gestão do PNEM da UFSM avançou na proposta em relação à formação inicial dos(as) orientadores(as) de estudo incluindo-os(as) no processo formativo junto às formadoras regionais. Essa ação fortaleceu a formação inicial e aproximou ainda mais os(as) orientadores(as) de estudo das formadoras regionais e da equipe de gestão do PNEM da UFSM.

Além dos encontros instituídos pelos Documentos Orientadores do PNEM (2013c, 2014c), a UFSM realizou visitas presenciais, por parte da equipe do Pacto da UFSM, aos locais das formações a fim de acompanhar as ações realizadas. E, é nessa união de forças que a escola como tempo e espaço de formação dos(as) professores(as) e coordenadores(as) teve os seus avanços, dificuldades e desafios.

Os principais avanços foram: processo de institucionalização da escola enquanto espaço de formação do(a) professor(a), utilização da hora-atividade, melhoria na relação da gestão nos diferentes níveis, proximidade das escolas com a UFSM, além do surgimento de lideranças por parte dos(as) orientadores(as) de estudo, contrapondo, muitas vezes, o modelo de gestão corporativo e

descomprometido com a formação continuada nas escolas. A falta de apoio e envolvimento por parte de alguns diretores(as), organização dos(as) professores(as) no tempo da escola, dificuldade do(a) professor(a) de se assumir como sujeito do processo formativo e resistência ao modelo de estudo do PNEM, foram algumas dificuldades encontradas na fase inicial da formação, porém um desafio superado na etapa II.

A formação contou, portanto, com 4.665 cursistas. Isso representou 20% dos professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) das escolas públicas estaduais vinculadas à Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Dos cursistas mencionados, 141 coordenadores(as) pedagógicos(as), 4.433 professores(as) bolsistas e 91 professores(as) não-bolsistas da rede estadual. De forma indireta, a UFSM atingiu um público de, aproximadamente, 50.000 estudantes de Ensino Médio.

Ao todo, foram concedidas 39.704 (trinta e nove mil e setecentos e quatro) bolsas de estudo. Um investimento de nove milhões, quinhentos e setenta e três mil e quinhentos e cinquenta reais em formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) nos 120 municípios atendidos pela área de abrangência da UFSM.

Vale destacar que as participações em projetos anteriores realizados pela equipe da UFSM, no período de 2012 a 2014, também contribuíram para a implementação do PNEM pela equipe de gestão da UFSM. Essas ações visavam a estimular a formação de professores(as) através do diálogo entre professores(as) e estudantes para a melhoria das condições de oferta da escola pública de Ensino Médio através de leituras, por meio de Rodas de Diálogos com os(as) professores(as) integrantes das escolas participantes do ProEMI, assim como oficinas de conteúdos reflexivos com as juventudes presentes no Ensino Médio.

Percebemos, nessa trajetória de implementação do PNEM, o início de um processo de desacomodação, quando os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) foram desafiados(as) a pararem as suas rotinas para se reconhecerem enquanto sujeitos do processo e dialogarem com os seus pares no *lócus* das escolas. Inicialmente, isso causou desconfortos, estranhamentos, angústias, sendo recebido com muita resistência. O senso comum e os discursos enraizados em uma cultura socialmente construída foram percebidos. Porém, ao reconhecer a escola como um espaço de formação, de diálogo, de aprofundamento

e de possibilidades, evidenciou-se uma mudança de olhar, um maior engajamento e comprometimento com os objetivos do PNEM.

Ao mesmo tempo, muitos(as) se deram conta, através do aprofundamento teórico dos cadernos e relatos de experiências, da inexistência de uma escola sintonizada com os anseios e expectativas dos estudantes. O diálogo entre as diferentes faixas etárias (professores entre 19 e 60 anos) tornou o processo rico devido às vivências e experiências de vida desses grupos: os que já estavam na fase final da sua carreira com os iniciantes no magistério público estadual. As reflexões se encontram em um mesmo tempo e espaço, mas com posicionamentos diversos e isso enriqueceu os diálogos.

Ao analisarmos os dados quantitativos disponíveis no SIMEC (2015), percebemos um alto índice de satisfação dos cursistas e orientadores(as) de estudo com a proposta do PNEM, na área de abrangência da UFSM. Os elementos avaliados como a distribuição do tempo, o volume de informações apresentadas, a relevância do conteúdo para a sua prática profissional e a aplicabilidade para a sua prática profissional tiveram notas superiores a 9,59%. Isso demonstrou que o PNEM foi uma política de governo relevante para induzir a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012) e colaborar com a Meta 3 do Plano Nacional de Educação (2014h), mas, sobretudo, aproximar os sujeitos que compõem a escola pública de Ensino Médio.

Identificamos que as narrativas dos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) cursistas a partir dos documentos produzidos durante a formação, na área de abrangência da UFSM, foram produzidas a partir das atividades de reflexão e ação propostas nos 11 cadernos de formação e, principalmente que trouxeram elementos importantes dos movimentos realizados no *lócus* das escolas. Embora elaboradas de diferentes formas, como pequenos comentários, relatos, atas, vídeos, poemas, músicas, mapas conceituais, fotos e desenhos, foi possível perceber que o diálogo levou em consideração, além dos estudos dos cadernos, os saberes escolares e as percepções dos(as) professores(as) em relação ao ambiente escolar.

Evidenciou-se que as atividades de reflexão e ação revisitou as práticas educativas das escolas e dialogou com as experiências dos(as) professores(as) à luz dos marcos legais e conceituais. Percebemos, através dos registros realizados, que, pelo menos uma, das atividades propostas nos cadernos de formação foi

realizada. No entanto, destacamos uma tendência em descrever o que foi e como foram realizadas as atividades de reflexão e ação nas suas respectivas escolas e não as reflexões produzidas pelo grupo de professores(as) a partir da realização da atividade.

Ao mesmo tempo, evidenciou-se, na maioria dos registros, o envolvimento dos(as) professores(as) com as ações propostas do PNEM. Assim como teve escolas que inovaram e trabalharam com dinâmicas diferenciadas em grupo, teve aquelas escolas que apenas leram e descreveram sucintamente a atividade que foi realizada e quem foram os participantes.

Identificamos, através do livro Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio UFSM: narrativas de experiência (2016), que os artigos produzidos pelos sujeitos implicados no processo formativo do PNEM, na área de abrangência da UFSM, também trouxeram reflexões acerca dos aprendizados e diálogos estabelecidos com os seus pares no chão da escola. Além disso, abordaram percepções sobre o contexto de estudo do Ensino Médio a partir das ações do PNEM. Os 13 artigos apresentados ao longo do livro valorizaram a escuta de todos os profissionais envolvidos no processo formativo. Os diferentes lugares de fala trouxeram discussões e problematizações acerca dos temas trabalhados no PNEM, assim como de ações já desenvolvidas nas escolas do Rio Grande do Sul através da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014) em implementação, na época, através do Seminário Integrado nas escolas.

Mais uma vez, percebemos, através dos artigos publicados, que as discussões contribuíram com a reflexão entre teoria e prática, valorizaram a formação docente e consideraram a escola como *lócus* de formação. Evidenciamos que os cadernos Ensino Médio e Formação Humana Integral e O Jovem como Sujeito do Ensino Médio repercutiram na fala dos(as) professores(as) cursistas não só da 8ª Região de Santa Maria, mas também das demais regiões da área de abrangência da UFSM.

A partir da leitura dos artigos, concluímos que: os momentos coletivos e individuais proporcionaram uma desconexão e uma maior integração e união entre os(as) professores(as) da escola; houve participação e socialização de práticas e uma vontade de querer mudar o cenário atual; ocorreram mudanças em sala de aula e os(as) professores(as) sentiram a necessidade de repensar a relação

professor(a) estudante como um espaço de escuta com as juventudes; e os estudantes perceberam os movimentos realizados em sala de aula. Entretanto, também havia resistências e dificuldades em implementar as ações na perspectiva de um novo redesenho de currículo mesmo a escola estando mais viva com os movimentos realizados através do PNEM.

Já a partir da Roda de Diálogo realizada com os cinco sujeitos das escolas públicas de Ensino Médio pertencentes a 8ª Região de Santa Maria foi possível analisar as narrativas dos quatro professores e da professora das escolas pertencentes à região da 8ª CRE acerca do processo formativo do Pacto, após quatro anos da sua realização. Comprometimento, empatia, humanidade, práxis, reflexão sobre a prática, estudos e mudanças foram palavras mencionadas pelos sujeitos em resposta à pergunta inicial da Roda de Diálogo: quando você pensa no PNEM qual a palavra que surge espontaneamente? Essas palavras representaram as percepções dos cinco sujeitos em relação à formação continuada de professores(as) desenvolvida, no período de abril de 2014 a abril de 2015, após quatro anos da sua realização.

Percebemos uma aproximação dessas falas com os registros das atividades de reflexão e ação e com as discussões contempladas no livro Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Narrativas de Experiências (2016). Essas narrativas conectaram-se com a metodologia do PNEM, com as juventudes do Ensino Médio e com as reflexões sobre as práticas pedagógicas que permeavam as escolas estaduais de Ensino Médio, de modo geral.

No entanto, as falas dos sujeitos participantes da Roda de Diálogo permitiram-nos verificar que as ações do PNEM tiveram diferentes desdobramentos nas escolas dos sujeitos pertencentes à 8ª Região de Santa Maria. A utilização da hora-atividade e a autonomia das escolas na organização dos seus tempos e espaços para a formação foram recebidas, inicialmente, com certa resistência, principalmente ao modelo de estudo do PNEM, porém, com o avanço das atividades e estudo das temáticas, foram superadas à medida que os(as) professores(as) tiveram contato com as leituras, participando das discussões e realizando as atividades de reflexão e ação.

Observou-se a respeito da categoria valorização da formação continuada que os(as) professores(as) estavam se sentindo mais acolhidos(as) no seu ambiente de trabalho e valorizados(as) na escola. Houve a criação do espaço para o diálogo,

escuta, reflexão, planejamento entre os(as) professores(as) e, com exceção de uma escola, a sensibilidade com que os(as) orientadores(as) de estudo conduziram as atividades com os(as) professores(as) no *lócus* das escolas foi um diferencial. O “momento de parada”, mencionado pelos sujeitos, através das atividades de estudos (atividades coletivas e individuais) e o incentivo financeiro teve destaque na fala dos participantes da Roda de Diálogo.

Dessa forma, percebeu-se na fala dos sujeitos, a valorização da formação continuada de professores(as) como um momento de cuidado que o Governo Federal e as Instituições de Ensino Superior tiveram com os(as) professores(as) e coordendoares(as) pedagógicos(as) das escolas públicas estaduais de Ensino Médio. Cuidado, no sentido de ouvi-los(as), de mover um trabalho coletivo, de pensar a escola na perspectiva de uma formação humana e integral e democrática. As leituras e as discussões realizadas nas escolas desses sujeitos foram relevantes para que os(as) professores(as) compreendessem a necessidade de movimentar o currículo da escola, de rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as DCNEM (2012), levando em consideração a realidade local.

Constatou-se, portanto, que os(as) professores(as) começaram a perceber que as práticas pedagógicas precisavam mudar e que estas mudanças, na verdade, envolveriam diferentes dimensões: currículo, professor, escola, juventudes, sociedade e legislações. Esse entrelaçamento evidenciou a importância de um currículo em movimento. Ao serem questionados(as) quanto à realização de práticas diferenciadas realizadas nas suas escolas, todos os participantes da Roda de Diálogo citaram, pelo menos, uma prática diferenciada desenvolvida com os seus estudantes: projetos com instituições parceiras, atividades interdisciplinares realizadas com jovens de outras escolas, atividades interdisciplinares na área do conhecimento, discussão sobre o Estatuto da Juventude e a construção de uma empresa fictícia, por exemplo, pois muitos(as) jovens sonhavam em ter o seu próprio negócio.

Ao mesmo tempo, percebemos nesta última prática citada (empresa fictícia) uma ação docente isolada, carente de um processo reflexivo e socializada com os demais professores(as) da escola. Embora considerada uma prática diferenciada com potencial pedagógico, não estava articulada com as demais áreas do conhecimento e/ou disciplinas.

As práticas pedagógicas diferenciadas, portanto, surgiram após as reflexões realizadas com o grupo de professores(as) nas suas respectivas escolas. Nesse sentido, observou-se que os encontros incentivaram o pensar, o criar, o pesquisar e revisitar as ações desenvolvidas, sobretudo, olhar para a sua ação docente e para o(a) jovem do Ensino Médio.

É nesse contexto que as práticas diferenciadas precisam valorizar a participação juvenil tendo como parceiro(a) desse processo o(a) professor(a) aventureiro(a) citado por Freire (1996), o qual deve reconhecer as dificuldades dos(as) jovens e reinventar a sua forma de trabalhar. A simples transmissão de conteúdos conflitua com a exigência do novo tempo, dos novos sujeitos e das suas novas identidades e necessidades, pois para os(as) jovens do Ensino Médio a experimentação e a socialização possuem importância e trazem significado.

Com exceção de uma escola, os sujeitos perceberam que a metodologia adotada pelo PNEM veio para assegurar um espaço de formação dos profissionais envolvidos com o Ensino Médio através da hora-atividade. Além disso, perceberam que ela veio promover a reflexão sobre as práticas curriculares desenvolvidas na escola, assim como propor práticas educativas focadas na formação humana e integral levando em consideração os sujeitos do Ensino Médio.

Em meio a essas análises, percebe-se, quanto a categoria juventudes, um deslocamento na fala dos sujeitos do termo “aluno” para o termo “jovem”. Constatou-se também que eles estão atentos às prerrogativas e possibilidades que um trabalho integrado baseado na escuta, no estudo e no diálogo com os(as) jovens pode contribuir com um Ensino Médio de qualidade.

Os estudos abordaram a noção de juventudes (no plural), as suas formas de se relacionar com os que se encontram ao seu redor, os seus modos peculiares de ser e estar no mundo e ganhou contornos específicos em cada escola. Os sujeitos compreenderam que as juventudes contemporâneas estão em busca de outros espaços, sendo produtores(as) e consumidores(as) de cultura e que se organizam em torno dos seus anseios, expectativas e experiências de vida e que o processo de escuta reconhece o(a) jovem como sujeito e não como objeto de estudo.

Nesse contexto, os sujeitos não possuem respostas prontas e modelos a serem seguidos de práticas pedagógicas. Isso requer dialogar com as juventudes presentes no Ensino Médio, pois os(as) jovens mudam e mudam-nos, transformando

professores(as) e jovens a cada novo contexto. Para tanto, o PNEM possibilitou discussões relacionadas às juventudes, no plural, e trouxe aos(as) professores(as) a possibilidade de olhar para este(a) jovem como sujeito do Ensino Médio.

Percebemos que a diversidade e desiguais condições se cruzam e se entrelaçam por meio da cidade, da escola, das redes sociais, da música e das artes em geral. Ao perceberem a existência dessas múltiplas influências que repercutem diretamente no modo de ser jovem no espaço escolar, os(as) professores(as) foram convidados a olharem para esse(a) jovem na busca de compreender quem são os sujeitos do Ensino Médio. As juventudes fazem uma provocação à sociedade quanto aos desafios do presente diante dos caminhos para o futuro, propondo diferentes formas de ver, entender e se relacionar com a vida e com os(as) professores(as) na escola.

Quanto às narrativas referentes à categoria juventudes, quatro anos após a finalização do programa de formação do PNEM, concluímos que as intencionalidades pedagógicas do PNEM foram contempladas nas discussões, reflexões e práticas pedagógicas dos sujeitos participantes da pesquisa. A relação com o(a) jovem que estava na sala de aula ficou mais próxima e os diálogos foram mais frequentes entre os(as) professores(as) e estudantes.

A partir do contato com os materiais produzidos pelos cursistas durante a realização do PNEM e da realização da Roda de Diálogo com os cinco sujeitos, concluímos que o programa de formação produziu, na maioria das escolas, impactos positivos, na prática dos(as) professores(as) das escolas pertencentes à 8ª Região de Santa Maria. A metodologia utilizada contribuiu com a união dos(as) professores(as) da escola pública de Ensino Médio, colocou o(a) professor(a) como sujeito do processo formativo, movimentou o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, fortaleceu a relação com os(as) jovens presentes na sala de aula e induziu a implementação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

Mesmo com o término das ações do PNEM, algumas atividades (práticas) tiveram continuidade nos anos seguintes, porém, aquele trabalho construído como as avaliações por área do conhecimento tornou-se inviável, visto que os momentos destinados aos estudos e diálogos com os colegas de trabalho, através da hora-atividade foram reduzidos aos conselhos de classe e reuniões pontuais (administrativas). Os espaços de diálogo, de escuta e de estudos não existem mais (2019) nas escolas dos sujeitos participantes da Roda de Diálogo e os(as)

professores(as) voltaram a utilizar a sua carga horária (máxima) frente ao estudante, impossibilitando qualquer trabalho reflexivo e participativo na escola.

Outros pontos importantes que destacamos na formação, em nível nacional são: a articulação do MEC com os 26 estados brasileiros e Distrito Federal, a valorização da escola de Educação Básica como espaço formativo, a construção do diálogo interdisciplinar entre os(as) professores(as) e o fortalecimento do trabalho coletivo, a formação realizada na escola com utilização da hora-atividade do(a) professor(a), a concessão de bolsas aos(as) professores(as) e demais implicados(as) no processo formativo.

Segundo os participantes da Roda de Diálogo, o programa de formação instituído pelo Governo Federal não teve falhas, pois deu autonomia às escolas públicas quanto a sua organização interna e valorizou o(a) professor(a) de Ensino Médio da rede pública estadual. Entretanto, constatamos que uma das limitações do programa de formação do PNEM foi o fato de ser concebido como uma política de governo e não avançou, portanto, como uma política pública, pois não houve a continuidade do programa para aprofundamento, conforme apontado pelos sujeitos.

A partir das narrativas dos sujeitos da Roda de Diálogo, verificamos que as percepções em relação ao futuro do Ensino Médio público não eram as melhores. Com a chegada de Michel Temer à presidência da república, em 31 de agosto de 2016, em decorrência de um *impeachment* polêmico de Dilma Russel e com a publicação aligeirada da Medida Provisória nº 746 em 23 de setembro de 2016, que tratava da reforma do Novo Ensino Médio no Brasil, as angústias dos cinco sujeitos participantes da Roda de Diálogo aumentaram com a aprovação da Lei nº 13.415, em fevereiro de 2017. Essa lei, por sua vez, fomenta a precarização da formação das juventudes brasileiras, ameaça a democratização do ensino público além de suprimir os direitos de aprendizagem conquistados através da DNCEM de 2012. A normatização de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que prevê objetivos de aprendizagem por meio de habilidades e competências, aproxima-se, mais uma vez da Resolução nº 3/1998 do Conselho Nacional de Educação, que visava atender as demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo.

Ao nos encaminharmos para o fechamento dessas considerações, perguntamos: qual o aprendizado que ficou desse processo formativo realizado no *lôcus* das escolas públicas estaduais de Ensino Médio através do PNEM? Nesse momento, fica um sentimento de “bons tempos” e de “muitas aprendizagens”, pois

as ações contemplaram os saberes escolares e as experiências dos(as) professores(as) como elemento importante nas discussões teóricas propostas nos cadernos das duas etapas da formação em uma perspectiva democrática, de diálogo e de sinergia entre o Ministério de Educação, Instituições de Ensino Superior, Secretarias Estaduais de Educação e escolas públicas estaduais de Ensino Médio. As ações foram estrategicamente planejadas para os(as) professores(as) e para os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as), mas, sobretudo, articuladas com outros programas, desenvolvidas, realizadas, refletidas e discutidas com os(as) professores(as) e com os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) no chão da escola e com as juventudes, no plural.

Fica o aprendizado de que é possível pensarmos na escola pública de qualidade com os sujeitos que a compõem através de um processo participativo, dinâmico e reflexivo. Fica na história das políticas educacionais desse país, a realização de uma formação que movimentou a escola em busca de melhores oportunidades para as juventudes brasileiras, através de uma diretriz (DCNEM) que apostou na formação humana e integral e valorizou as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia com vistas a uma escola para todos.

Infelizmente, esta visão de formação desenvolvida nos anos de 2014 e 2015 não dialoga com as intencionalidades previstas pela Lei nº 13.415/2017 que “orienta” o Ensino Médio brasileiro, pois o modelo defendido se opõe à proposta curricular prevista nas DCNEM de 2012. A reforma do Ensino Médio em curso está reduzindo drasticamente as oportunidades dos(as) jovens e não cumprindo a sua função educacional/social de ser a última Etapa da Educação Básica.

A partir das narrativas dos sujeitos envolvidos, dados apresentados, analisados e discutidos no decorrer deste relatório de tese acerca do processo formativo do PNEM, realizado no período de abril de 2014 a abril de 2015, pela Universidade Federal de Santa Maria, questionamo-nos a metodologia adotada pelo programa de formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) através do PNEM possibilitou o desenvolvimento de práticas reflexivas a partir de um trabalho coletivo realizado pelos professores no *lócus* das escolas públicas estaduais de Ensino Médio da 8ª Região de Santa Maria, naquele momento histórico? Em um primeiro momento sim, mas esse questionamento surgiu, pois não conseguimos avançar no desenvolvimento das demais Rodas de

Diálogo, previstas nesta pesquisa com um número maior de professores(as) pertencentes à 8ª Região de Santa Maria, devido à pandemia histórica do Covid-19.

Felizmente, há muitas maneiras de se desenvolver uma formação e de se pavimentar uma estrada, por exemplo: chão batido, paralelepípedo, asfalto, concreto, entre outros, e isso depende dos sujeitos. Mas, assim como as estradas, a formação teve a possibilidade de construir pontes entre os atores envolvidos (MEC, SEDUC, IES e escolas), atalhos, passarelas e conectar com tantas outras teorias, práticas, experiências e saberes escolares dos professores, no *lócus* da escola pública. Diferentemente do que costumamos imaginar, as estradas não são definidas pelo fluxo, mas sim, por um conjunto de informações como função, trajetória e objetivo final.

No caso deste estudo, a estrada que construímos para caminhar e produzir esta canção foi apresentada ao longo da escrita desta tese. O problema de pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos e questões problematizadoras foram determinantes para que a canção final fosse concluída. Este estudo, portanto, não teve a pretensão de ser uma avenida principal, mas sim, uma rua transversal em direção à construção de um Ensino Médio público, de qualidade para todos e, como diz a música “*Color Esperanza 2020*”¹²⁶, com a cara da cor da esperança. Assim como as canções, poderá servir como inspiração inicial para uma próxima formação continuada de professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as), com novos arranjos, combinações, refinamentos e com a cara da cor das juventudes brasileiras.

¹²⁶ Esta canção foi composta pelo argentino Coti Sorokin, em 2001. A música teve ampla repercussão na voz de Diego Torres, que a interpretou para o papa João Paulo II, durante um encontro com jovens em Madri (Espanha), em 2003. Color Esperanza 2020 – Vídeo vários artistas disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GqOvxbFLwjY>. Acesso em: 15 ago. 2022.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Trad. S. M. G. Ballve. Porto Alegre: Artes Médicas, 1981. Disponível em: <https://psicoeducauff.files.wordpress.com/2018/09/aberastury-a-adolesc3a3c2aancia-normal.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.
- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *In*: UNESCO, MEC, ANPEd. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília, p. 73-90, 2007. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154569>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOWAY, Mirian. **Juventude e Juventudes na realidade do Brasil**. Goiânia: 2006. Disponível em: <https://cupdf.com/document/juventude-e-juventudes-na-realidade-do-brasil-miriam-abramovay.html?page=1>. Acesso em: 17 maio 2021.
- ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores**: estratégias de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996.
- ANDRÉ, Marli. **Formação de Professores**: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set. / dez. 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>. Acesso em: 24 ago. 2018.
- ANZILIERO, Belamar Anziliero; GUI SOLFI, Cleci Faresin; MENEGON *et al.* Nossa escola e o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio. *In*: BENETTI, Cisiane *et al.* (orgs.). **Formação de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/UFSM**: narrativas de experiência. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.
- ARAÚJO, Clarissa Martins de; ARAÚJO, Everson Melquíades; SILVA, Araújo Rejane Dias da Silva. **Para pensar sobre a Formação Continuada de Professores é imprescindível uma Teoria Crítica de Formação Humana**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 57-73, jan.-abr., 2015.
- ARROYO, Miguel González. Juventudes e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhar (org.) **Repensar o Ensino Médio por quê?**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014.
- ARROYO, Miguel González. Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **O Educador**: vida e morte. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio. Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática. *In*: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarciso (orgs.). **Democratização do Ensino Médio**: a reestruturação curricular no

RS.. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BARBIER, Rene. A Pesquisa-Ação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

BENETTI, Cláudia Cisiane; COELHO, Roseane Martins; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; RAMOS, Nara Vieira (org.). **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio UFSM: narrativas de Experiências**. Santa Maria. Editora e Gráfica Caxias, 2016.

BERGAMIN, Leonice Barbosa. **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio (PNEM) em São Domingos do Norte/ES: Foco na Cultura Docente**. 2016. 116 p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, ES, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3609453. Acesso em: 10 dez. 2017.

BETO, Frei. **A escola dos meus sonhos**. Coluna Espaço Aberto, Jornal Estado de São Paulo, 14 de maio de 1997, 1997.

BICALHO, Maria Gabriela Parenti; CORREA, Licinia Maria; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; ALVARENGA, Maira; RIBEIRO, Grasielle Menezes. **Tempo Escolar, tempo de exclusão: A cultura Juvenil e o sistema educacional na Percepção dos jovens e adolescentes da E.E. Nelson de Sena – Governador Valadares**. (MG). 27ª Reunião Anual da ANPEd. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/p181.pdf>. Acesso em: 9 maio 2014.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar. Ética do humano - compaixão pela terra**. Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/5764420/Saber_Cuidar_%C3%89tica_do_humano_compaix%C3%A3o_pela_terra. Acesso em: 28 ago. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **A Juventude é apenas uma palavra**. Entrevista com Pierre Bourdieu. Extraído de: BOURDIEU, Pierre. 1983. Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero. p. 112-121. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/a-juventude-e- apenas-uma-palavra-bourdieu.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 25 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15 de 1º, de junho de 1998**. Trata sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 1998. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb01598.pdf?query=travestis. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011**. Trata sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2011c. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/parecer-cne-ceb-n5-diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2012. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011**. Dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em: http://pdeescola.mec.gov.br/images/stories/pdf/resol_17_fnde_190411.pdf. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 51, de 11 de dezembro de 2013**. Estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Brasília: 2013d. Disponível em: https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/resolucao_cd_51_2_2013-pnem.pdf. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio 2000**. Brasília: 2000. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2018.

BRASIL. 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 e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Ensino Médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília: 2013b. Disponível em: http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_1140_22_11_13.htm. Acesso em: 5 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 3.086, de 12 de dezembro de 2013**. Institui para o ano de 2013, no âmbito do Componente de Vigilância Sanitária do Bloco de Financiamento de Vigilância em Saúde, incentivo financeiro destinado ao fortalecimento do processo de descentralização das ações de gerenciamento do risco sanitário. Brasília: 2013. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt3086_12_12_2013.html. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Síntese de Área de Pedagogia**

(Licenciatura): Resultados do ENADE/2017, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília: 2013l. Versão Final.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa**

Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2009b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa**

Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2011b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa**

Ensino Médio Inovador 2014. Documento Orientador. Brasília: 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Projeto de Lei nº**

8.035, de junho de 2011. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio

2011- 2020 e dá outras providências. Brasília: 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de assuntos estratégicos da presidência da República. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília:

2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>. Acesso: 12 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento Orientador das Ações de Formação Continuada de Professores e**

Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio em 2014: Brasília: 2014c.

Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/06/documento-orientador-das-ac3a7c3b5es-de-formac3a7c3a3o-continuada-do-pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-mc3a9dio-2.pdf>.

Acesso em: 13 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa**

Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: 2014. Disponível

em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad5.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Documento à Sociedade**. Retorno da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação às Instituições da Sociedade Civil e Política, pelas contribuições apresentadas no processo de construção da versão final da minuta de decreto que regulamenta os artigos 35 e 36 e 39 1 41 da LDB e revoga o Decreto no

2.208/97. Brasília: 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/not251d.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2015**. Brasília: 2014. 105 p. Disponível em: <https://www.nepedeees.ufscar.br/navegacao-lateral/textos/232699por.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria-Geral. **Pacto Nacional pelo Ensino Médio: Formação de Professores do Ensino Médio Documento Orientador Preliminar**. Brasília, 2013c. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/pnem-proposta-de-formac3a7c3a3o-continuada-de-professores.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: 2012. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Ministro de Estado de Educação. **Portaria Ministerial nº 971, de 9 de outubro de 2009**. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília: 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3911-portaria971deinstituicao-ensinomedioinovador&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 dez. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004. Brasília: 2004. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/legislacao/bolsa_familia/decreto/Decreto_no_5209_de_17.09.2004-1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **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 desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação 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. Brasília: 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília: 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **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 e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 17 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: 2014h. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 7 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: 1990. Disponível em: https://www.chegadetrabalho infantil.org.br/wp-content/uploads/2017/06/LivroECA_2017_v05_INTERNET.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008**. Dispõe sobre o censo anual da educação. Brasília: 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6425-4-abril-2008-573639-publicacaooriginal-96943-pe.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968**. Cria o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e Pesquisa (INDEP), e dá outras providências. Brasília: 1968. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5537-21-novembro-1968-359186-publicacaooriginal-1-pl.html>. Brasília: 1968. Acesso em: 19 nov. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília: 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Guia de Políticas Públicas de Juventude Brasília**. Brasília: 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/tematico_juventude_br.pdf. Acesso em 19 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II - Caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; autores: Erisevelton Silva Lima et al.** Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa I - Caderno I: Ensino Médio e Formação Humana Integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.** autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes et al. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa I - Caderno II: O Jovem como Sujeito do Ensino Médio.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013e.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, Etapa I - Caderno III: O currículo do Ensino Médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carlos Artexes Simões, Monica Ribeiro da Silva].** Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013f.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, Etapa I - Caderno IV: Áreas de conhecimento e integração curricular / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson].** Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013g.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, Etapa I - Caderno V**: organização e gestão democrática da escola / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Celso João Ferretti, Ronaldo Lima Araújo, Domingos Leite Lima Filho]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013h.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, Etapa I - Caderno VI**: avaliação no Ensino Médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores : Ocimar Alavarse, Gabriel Gabrowski]. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013i.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, Etapa II - Caderno IV**: Linguagens / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. autores: Adair Bonini *et al.* Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014f.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, Etapa II - Caderno V**: Matemática / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Autores: Ana Paula Jahn *et al.* Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014g.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, Etapa II - Caderno III**: Ciências da Natureza / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Autores: Daniela Lopes Scarpa *et al.* Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014e.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, Etapa II - Caderno II**: Ciências Humanas / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Autores: Alexandro Dantas Trindade *et al.* Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014d.

CANÁRIO, Rui. **A escola**: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação. Revista da PUC- SP. São Paulo, 6, p. 9-27, 1º semestre 1998, Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/42874> . Acesso em: 5 set. 2021.

CANÁRIO, Rui. **Rui Canário fala sobre como transformar problemas em soluções**: para educador português, as dificuldades devem se transformar em ações educativas. 2009. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/756/ruicanariofalaobrescomotransformarproblemasemsolucoes>. Acesso em: 5 set. 2021.

CARRANO, Paulo. A escola pública diante do desafio de educar em relações de liberdade e convivência democrática. *In*: KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública**: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/UNICAMP, Uberlândia, MG: Navegando, p. 74-81, 2018. Disponível em <https://econtents.bc.unicamp.br/omp/index.php/ebooks/catalog/view/29/119/394>. Acesso em: 12 fev. 2022

CARRANO, Paulo. **Entrevista**: O jovem, seu boné e a escola. Revista Veras, São

Paulo, v. 7, n. 2, p. 183-202, jul./dez. 2017b. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/311/PDF>. Acesso em: 12 fev. 2022

CARRANO, Paulo. O Portal EMdiálogo – rede de compartilhamentos de saberes e experiências com estudantes e professores do Ensino Médio público. *In*: RAMOS, Nara Vieira; TOMAZETTI, Elisete Medianeira; SALVA, Sueli. (orgs.). **Juventudes em diálogo: formação e práticas no Ensino Médio**. São Leopoldo: Oikos, 2017a.

CARVALHO, Marie Jane Soares; PORTO, Leonardo Sartori. **Portfólio Educacional: proposta alternativa de avaliação**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. Escuta Sensível: O que é? Escuta Sensível em Diferentes Contextos Laboriais. *In*: CERQUEIRA, T. C. S. (org). **(Con)Textos em Escuta Sensível**. Brasília: Thesaurus, p. 15-52, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CIAVATTA, Maria. **A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. ISSN 1808-799X, Ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/6122/5087>. Acesso em: 15 ago. 2021.

COELHO, Roseane Martins; BENETTI, Claudia Cisiane; RUFINO, Solange Catarina Manzoni. Formação de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/UFSM: narrativas do processo. *In*: BENETTI, Cláudia Cisiane *et al.* (orgs.). **Formação de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/UFSM: narrativas de experiência**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

COLONTONIO, Eloise Medice; SILVA, Monica Ribeiro da. **Formação de Professores do Ensino Médio: Caderno de Resumos**. Instituições de Ensino Superior participantes do PNEM: III Seminário do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/MEC-Resumos-WEB.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica como Direito**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

DAYRELL, Juarez (org.). **Por uma Pedagogia das Juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016. Disponível em: https://reaju.files.wordpress.com/2018/07/livro_por_uma_pedagogia_das_juventudes.pdf. Acesso em: 10 dez. 2018.

DAYRELL, Juarez. **A Escola “Faz” as Juventudes?** Reflexões em torno da Socialização Juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 12 out. 2017.

DAYRELL, Juarez. **A Música entra em Cena: O Rap e o Funk na Socialização da Juventude.** 2011. 412 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2001. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/6c04/1b1765113030830a3d1ecf3f8f3ba4874bf7.pdf>. Acesso em: 2 set. 2021.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social.** Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2021.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo.** 2003, p. 1-26. Disponível em: http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf. Acesso em: 18 jul. 2021.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In:* DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares Maia (orgs). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, p. 101-133, 2014. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 15 ago. 2021.

DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer.** Editora Mediação; 2. ed. Porto Alegre, 2004.

DESLANDES, Suely Ferreira. A Construção do Projeto de Pesquisa. *In:* DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (orgs.) **Pesquisa social – teoria, método e criatividade.** 21ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **A reflexão em Dewey e Schön.** Reflective Approach in Dewey and Schön Revista Intersaberes, Curitiba, ano 3, n. 5, p. 8-22, jan/jul. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277052331_A_reflexao_em_Dewey_e_Schon. Acesso em: 25 jul. 2021.

SANTOS, Rubenize Maria dos; NASCIMENTO, Maria Aparecida; MENEZES, Jaileila de Araújo. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2012. Disponível em: <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rllcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/607>. Acesso em: 28 ago. 2022.

DOURADO, Luiza Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. **A Qualidade da**

Educação: perspectivas e desafios. Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2022.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa Qualitativa: Reflexões sobre o Trabalho de Campo.** Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>. Acesso em: 27 jan. 2022.

DUBET, François. **Entrevista com François Dubet Estigmas e discriminações: a experiência individual como objeto.** Educação (Porto Alegre, impresso), v. 38, n. 1, p. 157-161, jan.-abr. 2015. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/17781/12763>. Acesso em: 11 maio 2018.

ERRAM, Claudiane Aparecida. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: intencionalidades, concepções e desenvolvimento no Paraná.** 2017. 270, p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5573620. Acesso em: 10 dez. 2017.

ESTEVES, Luiz Carlos Gil; ABRAMOVAY, Miriam. Juventude, Juventudes: pelos outros e por elas mesmas. *In:* ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade/organização.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume27_juventude_outros_olhares_sobre_a_diversidade.pdf. Acesso em: 11 jun. 2022.

FAVATTO, Naline Cristina; BOTH, Jorge. **Motivos para abandono e permanência na carreira docente em Educação Física.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v. abril a junho/2019, p. 127-134. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/hZwxF3d73HW6xPkNqMzskB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 abr. 2021

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus.** Barcelona: Ariel, 1999.

FEIXA, Carles. **De jóvenes, bandas y tribus.** Barcelona: Ariel, 2006.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. **Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia.** Educação Sociedade, Campinas, v. 38, nº 139, p. 385-404, abr.-jun, 2017.

FERRETTI, Celso João. Entrevista concedida em 2013, a Pedro Paulo Funari no programa Educação Brasileira (139) - RTV da Unicamp / Rádio Cultura FM, São Paulo. **Reforma no Ensino Médio.** 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s55dtm5t_IA . Acesso em: 22 abr. 2022.

FISCHER, Nilton Bueno. Tempos e Saberes: Interações possíveis nos ciclos da escola e da vida. *In*: MOLL, Jaqueline (org). **Os Tempos da Vida nos Tempos da Escola: Construindo Possibilidades**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

FORTUNA, Volnei. **A Relação Teoria e Prática na Educação em Freire**. REBES – Revista Brasileira de Ensino Superior, p. 64-72, out.-dez. 2015. ISSN 2447-3944. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1056/746> . Acesso em: 15 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos Professores**. Estudos Avançados, 15 (42), 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2019.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986. 224 p. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/paulo-freire/medo-e-ousadia.pdf/view>. Acesso em: 22 abr. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Concepção e Experiências de Ensino Integrado: A gênese do Decreto nº 5.154/2004 - um debate no contexto controverso da democracia restrita. *In*: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Ministério da Educação. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em: 22 ago. 2021.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo, Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1995. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/2793>. Acesso em: 2 jun. 2021.

GALVÃO, Maria Cristine. **O levantamento Bibliográfico e a Pesquisa Científica**. 2016. Disponível em: http://www2.eerp.usp.br/Nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf. Acesso em: 10 abr. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das Políticas Públicas para Formação**

Continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

GHIRALDELLI, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 19 fev. 2019.

GODOI, Christiane Kleinúbing. **Grupo de Discussão como Prática de Pesquisa em Estudos Organizacionais**. E-Revista de Administração de Empresas | FGV/EAESP, | São Paulo, v. 55, n. 6, nov-dez, p. 632-644. 2015. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/rae/v55n6/0034-7590-rae-55-06-0632.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

GOMES, Romeu. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. *In*: DESLANDEZ, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GOMES, Romeu. Análise e Interpretação de Dados de Pesquisa Qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: maquiavel, notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 3, 2000.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12. *In*: **Cadernos do Cárcere**. Vol. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). Edição e Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. São Paulo: Circulo do livro, 1998.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Torino: Einaudi, 1975.

HUSSERL, Edmund. **A Ideia da Fenomenologia**. Tradução: Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1990.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Anísio Teixeira. Brasília, 2014.

KRAWCZYK, Nora Rut. A Escola Média: um espaço sem consenso. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p. 169-202, nov. 2003. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a10n120.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

KRAWCZYK, Nora Rut. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KRAWCZYK, Nora Rut; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *In: Retratos da Escola*. Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). v. 11, n. 20, p. 33-44 jan./jun. Brasília: 2017.

KRAWCZYK, Nora Rut. **Reforma no Ensino Médio**. Entrevista concedida em 2013, a Pedro Paulo Funari no programa Educação Brasileira (139) - RTV da Unicamp / Rádio Cultura FM, São Paulo. Reforma no Ensino Médio. Nora Rut Krawczyk e Celso João Ferretti, 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=s55dtm5t_IA. Acesso em: 22 abr. 2022.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A Formação de Professores para o Ensino Médio: Velhos Problemas, Novos Desafios**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, Acácia Zeneide (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em; https://www.academia.edu/479258/Ensino_m%C3%A9dio_construindo_uma_proposta_para_os_que_vivem_do_trabalho. Acesso em: 27 jul. 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Sttineri. Porto Alegre: Artes Médicas, Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, Donizeti José de. **Vida Loka também Ama: Juventudes, Mitos e Estilos de Vida**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/129020/328980.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 abr. 2018.

LINCK, Ieda Márcia Donati; LIMA, Wendel dos Santos. **O Referencial Curricular Lições do Rio Grande: O professor, a linguagem e a língua**. XIV Seminário Internacional de Educação no Mercosul, 2012. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/anais/2012/Linguagens%20e%20desenvolvimento%20socio-cultural/artigos/o%20referencial%20curricular%20licoes%20do%20rio%20grande%20.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2021.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. *In: Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756/pdf>. Acesso em: 19 mar. 2020.

MAIA, Átila de Macedo; ANANIAS, Lucas Andrade. Seminário Integrado no Ensino Médio Politécnico: a pesquisa contribuindo para formação discente. *In*: BENETTI, Cláudia Cisiane *et al.* (orgs.). **Formação de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/UFMS**: narrativas de experiência. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

MAIA, Carla Linhares; CORREA, Licinia Maria. **Olhar, ouvir e registrar**: compondo um mosaico das juventudes brasileiras. 2013. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/jubemi/geral-metodologia.html>. Acesso em: 27 nov. 2016.

MALLMANN, Erika Rodrigues da Silva. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e seus Indicativos de Mudanças no Ensino Escolar do Século XXI**: Estudo de caso no município de Foz do Iguaçu-PR. 2017. 103 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, PR, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5051526. Acesso em: 10 dez. 2017.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. *La construcción social de la condición de la juventud*. *In*: CUBIDES, H. J., TOSCANO, M. C. L., VALDERRAMA, C. E. H. (orgs.). **Viviendo a toda – Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Série Encuentros**, Fundación Universidad Central, Santafé de Bogotá, Paidós, 2000.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. *La juventud es más que una palabra*. In Margulis, M. (org.). **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **A escola diante das culturas juvenis**: reconhecer para dialogar. Revista Educação, v. 36, n. 1, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/reeducacao/article/view/2910>. Acesso em: 17 set. 2017.

MARTINS, José de Souza. **O Senso Comum e a Vida Cotidiana**. Tempo Social. Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10(1): p. 1-8, maio. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v10n1/a01v10n1>. Acesso em: 10 abr. 2017.

MARX, Karl. **O capital**: Livro 4: teorias da mais-valia: história crítica do pensamento econômico. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MASINI, Elcie Salzano. Enfoque Fenomenológico de Pesquisa em Educação. *In*: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 59-67, 1997.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *In*: UNESCO, MEC, ANPEd. **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília: p. 29-45. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=648-vol16juvcont-elet-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 set. 2017.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *In*: Revista Brasileira de Educação, ANPED. **Juventude e contemporaneidade**. n. 5 e n. 6, p. 5–14, maio/dez. 1997.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**. A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo (RS): Editora UNISINOS, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciências, Técnica e Arte: O Desafio da Pesquisa Social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da Pesquisa Social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINUSSI, Valéria Pereira; PALOMA, Rebeca Ramos. O(s) olhar(es) dos sujeitos participantes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio sobre a formação. *In*: BENETTI, Cláudia Cisiane *et al.* (orgs.) **Formação de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/UFSM: narrativas de experiência**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

MORAES, Roque. **O Significado do Aprender: linguagem e pesquisa na reconstrução de conhecimentos**. *Conjectura*, v. 15, n. 1, jan/abr. 2010. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/188/179>. Acesso em: 28 jan. 2021.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 4 out. 2021.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. *In*: **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]**, organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

MORESCHO, Sandra Maria Zardo. **Formação continuada de professores: a percepção do orientador de estudo sobre o PNEM na GERED de Chapecó-SC**. 2017. 279 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da

Região de Chapecó, Chapecó, SC, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5071639 . Acesso em: 10 dez. 2017.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. **A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa: Um instrumento metodológico possível.** Revista Temas em Educação, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338/11399>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MOURA, Dante Henrique. **Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?.** Educação Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima. A Reforma do Ensino Médio: Regressão de Direitos Sociais. *In: Retratos da Escola.* Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). v. 11, n. 20, p. 109-130, jan./jun. 2017.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Monica Ribeiro. **Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Revista Brasileira de Educação v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNcTcD9CvkMMxfq8NyQy/>. Acesso em: 25 jan. 2021.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as Primeiras tentativas de Organização da Educação Nacional (1822-1889).** 2006. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html. Acesso em: 25 jul. 2018.

NASCIMENTO, Marilene Sidas do; MOURA, Nina Simone Vilaverde. **Análise Espacial da Expansão urbana de Santa Maria-RS e tendências atuais.** Boletim Gaúcho de Geografia, 41, p. 150-167, jan. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/41475/29826> . Acesso em: 5 abr. 2021.

NETO, Otavio Cruz. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. *In: DESLANDEZ, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz Neto; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (orgs.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade.* 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NONATO, Symaira Poliana Nonato; ALMEIDA, Jordana Rocha de Almeida, Ivan Faria, GEBBER, Saulo; DAYRELL, Juarez Dayrell. Por uma Pedagogia das Juventudes. *In: Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG.* Juarez Dayrell (organizador). Belo Horizonte:

- Mazza Edições, 2016. Disponível em:
<http://www.observatoriojovem.uff.br/sites/default/files/documentos/livro-por-uma-pedagogia-das-juventudes.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2018.
- NOSELLA, Paolo. Prefácio. *In*: MANACORDA, M.(org.). **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- NÓVOA, Antonio. (coord). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA. Antônio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In*: **O Ofício de Professor: histórias, perspectivas, e desafios internacionais/** Mauricio Tardif, Cluaude Lessard, tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ Vozes, 2008.
- NÓVOA. Antônio. **Os professores e sua Formação**. Lisboa-Portugal. Dom Quixote, 1999.
- NÓVOA. Antônio. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- OLIVEIRA, Adriano Machado; SCHLICKMANN, Vitor. **Entre o "gostar" de estar na escola e a invisibilidade juvenil: um estudo sobre jovens estudantes de Santa Maria, RS**. Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 36, nº 1, 2011, p. 79-94. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, RS, Brasil. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117118584007>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- OLIVEIRA, Alessandra Batista de. **Sentidos da Formação Continuada para o docente: O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM**. 2017. 147 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, DF, 2017. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7689622. Acesso em: 10 dez. 2017.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever**. Revista de Antropologia. São Paulo, USP, v. 39 n° 1, 1996.
- OLIVEIRA, Rosangela (orgs). **Juventude e ensino médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.
- PÁDUA, Elisabete Matallo. **Metodologia da Pesquisa: Abordagem teórico-prática**. Campinas: Papyrus, 2000.
- PAIS, José Machado. **A construção sociológica da juventude: alguns contributos**. Análise Social, vol. XXV (105-106), 1990. Disponível em:
<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223033657F3sBS8rp1Yj72MI3.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAIS, José Machado. **Sociologia da vida cotidiana: Teorias, Métodos e Estudos de Caso**. Lisboa/Portugal: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

PEREIRA, Alexandre B. **Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação**. Horizontes Antropológicos, v. 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.

PEREIRA, Cristiane. Lições de um Pacto. *In*: BENETTI, Cláudia Cisiane *et al.* (orgs.). **Formação de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/UFSM: narrativas de experiência**. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

PEREZ, Luz Maria. A experiência chilena. *In* FREITAS, Maria Virginia e PAPA, Fernanda. (org.). **Políticas Públicas: Juventude em Pauta**. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003. p. 173-179.

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1995.

RAMOS, Marise Nogueira. O Ensino Médio ao Longo do Século XX: Um Projeto Inacabado. *In*: **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol II Maria Helena Camara Bastos (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

RAMOS, Nara Vieira, TOMAZETTI, Elisete Medianeira. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: uma experiência de formação continuada de professores desde a UFSM. *In*: RAMOS, Nara Viera *et al.*(orgs.) **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio UFSM: Narrativas de Experiências**. Santa Maria. Editora e Gráfica Caxias, 2016b.

RAMOS, Nara Vieira. Processos Participativos: Transformar para Educar. *In*: **Do Sur ao Norte: Metodologias Participativas desde la sociopraxis**. Nara Vieira Ramos e Tomás R. Villasante (orgs.). São Borja, RS: Faitj, 2015.

RAMOS, Nara Vieira. **Rede de Atendimentos de Crianças, Adolescentes, Jovens Idosos e famílias: 8 Regiões Administrativas de Santa Maria/RS**. Gráfica da Universidade Federal de Santa Maria, 2011.

RAMOS, Nara Viera, TOMAZETTI, Elisete Medianeira. RESUMO: Universidade Federal de Santa Maria. *In*: COLONTONIO, Eloise Medice; SILVA, Monica Ribeiro da Silva (orgs). **Formação de Professores do Ensino Médio: Caderno de Resumos**. Instituições de Ensino Superior participantes do PNEM: III Seminário do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Curitiba, 2016a. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/MEC-Resumos-WEB.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.

REGUILLO, Rossana. **Culturas Juveniles: Estratégias del desencanto**. Barcelona: Norma, 2000.

RIBEIRO, Eliane, LANES, Patrícia, CARRANO, Paulo. Juventude Brasileira e

Democracia: participação, esferas e políticas públicas relatório final. 2005. *In: Juventude Brasileira e Democracia – participação, esferas e políticas públicas: Relatório Final*. Novembro de 2005. Disponível em: <https://www.mprs.mp.br/media/areas/infancia/arquivos/democracia.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2022.

RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). **Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974**. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 1974. Disponível em: http://www.al.rs.gov.br/legis/m010/M0100099.asp?Hid_Tipo=TEXT0&Hid_TodasNormas=34462&hTexto=&Hid_IDNorma=34462. Acesso em: 15 jun. 2022.

RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Lições do Rio Grande**: linguagens códigos e suas tecnologias: língua portuguesa, literatura e língua estrangeira moderna. Porto Alegre: v. 1, 2009.

RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). Assembleia Legislativa. **Decreto n.º 49.448, de 8 de agosto de 2012**. Regulamenta os artigos 116, 117, 118 e 119 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974. Porto Alegre: 2012. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/replegis/arquivos/dec%2049.448.pdf>. Acesso em 15 jun. 2022.

RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). Assembleia Legislativa. **Decreto nº 52.921, de 23 de fevereiro de 2016**. Introduce modificações no Decreto nº 49.448, de 8 de agosto de 2012, que regulamenta os artigos. 116, 117, 118 e 119 da Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974. Porto Alegre: 2016. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2052.921.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022.

RIO GRANDE DO SUL (ESTADO). **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (2011-2014)**. 2011. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf Acesso em: 12 jun. 2021.

RODRIGUES, Gisele Pereira Rodrigues. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Colégio Estadual Técnico Dr. Zeno Pereira Luz: um relato de experiência. *In: BENETTI, Cláudia Cisiane et al. (orgs.). Formação de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/UFSM: narrativas do processo*. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Editora: Vozes: 29. ed., Petrópolis, RJ, 1978.

ROSALES, Olga Regina Silva. **A Matemática no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. 2016. 203 p. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3850979. Acesso em: 10 dez.

2017.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Marcia Agostini; SALVADOR, Anarita de Souza. **Limites e Potencialidades das Rodas de Conversa no Cuidado em Saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano.** DOI: 10.1590/1807-57622013.0264. Comunicação, Saúde Educação. 2014; 18 Supl 2: 1299-1312. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/dGn6dRF4VHzHQJyXHNSZNNND/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

SANTOMÉ, Jurjo. Entrevista. *In: O Currículo Integrado como campo possível de invenção de mundos plurais e emancipatórios: uma conversa com Jurjo Torres Santomé, Sandra Kretli da Silva e Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.* Revista Teias. v. 13, n. 27, p. 279-286, jan./abr. 2012.

SANTOMÉ, Jurjo. **Trabalho Cooperativo e Coordenado.** Revista Pátio. Ensino Médio, Profissional e Tecnológico. Ano V. n. 16. Março / Maio, 2013. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/JurjoTorres/revista-ptio-2013-entrevista-jurjo-torres-trabalho-cooperativo-e-coordenado> Acesso em: 30 mar. 2021.

SANTOS, Carine Nunes. Uma reflexão sobre a Formação Continuada através do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. *In: BENETTI, Cláudia Cisiane et al. (orgs.). Formação de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/UFSM: narrativas de experiência.* Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

SAVIANI, Demerval. A Política Educacional no Brasil. *In: Histórias e Memórias da Educação no Brasil.* Vol. III - Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SCHÔN, Donald. Formar Professores como Profissionais reflexivos. *In: Nóvoa, Antônio (coord). Os Professores e a sua formação.* Dom Quixote, Lisboa, 1992.

SEGUNDO, Paulo Roberto Marques; SALVA, Sueli Salva., O olhar sobre a juventude a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. *In: BENETTI, Cláudia Cisiane et al. (orgs.). Formação de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/UFSM: narrativas de experiência.* Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

SEVERO, Rita Cristine Basso Soares. **Em quanto a aula acontece.... Práticas Juvenis (des)ordenando espaços e tempos contemporâneos.** 2014, 197 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/94695/000914975.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 abr. 2018.

SILVA, Carmem Damaris da. **Políticas curriculares no Ensino Médio e suas implicações no trabalho dos professores: o caso da escola estadual bom conselho, Silveira Martins/RS.** 2017. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/vie>

wTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5584109. Acesso em: 10 dez. 2017.

SILVA, Geraldo Bastos. **A Educação Secundária: perspectiva histórica e teórica.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, v. 94, 1969.

SILVA, Henriqueta Alves da; MAZZONETTO, Clenio Viane; KEMPKA, Ambrósio Kempka. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: desafios e rupturas de ser educador na contemporaneidade. *In: BENETTI, Cláudia Cisiane et al. (orgs.). Formação de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/UFMS: narrativas de experiência.* Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

SILVA, Izabel da. **Políticas linguísticas em um contexto transfronteiriço: representações de professores sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM.** 2016. 148 p. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, PR, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3630626 . Acesso em: 10 dez. 2017.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jun. 2022.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Entrevista: em busca de um Ensino Médio mais próximo dos jovens.** Edição: 110, 2015. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3733>. Acesso em: 21 maio 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Rosangela. Apresentação. *In: SILVA, Monica Ribeiro da. OLIVEIRA, Rosangela (orgs.). Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar.* Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e lógica mercantil. *In: Retratos da Escola.* Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce). v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. Brasília, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro. **O Ensino Médio como um Campo de Disputas: Interfaces entre Políticas Educacionais e Movimentos Sociais.** XI ANPEDSUL, UFPR- Curitiba, Paraná, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro; JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. Políticas Curriculares para o Ensino Médio: O Programa Ensino Médio Inovador. *In: Juventudes em Diálogo: Formação e Práticas no Ensino Médio.* Organizados por Nara Viera

Ramos, Elisete Medianeira Tomazetti e Sueli Salva. São Leopoldo: Oikos, 2017.

SILVA, Monica Ribeiro; JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara. **Do texto ao contexto:** o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tZ73dYVSP8RRRpYNPr5MN5R/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro; SANTOS, Rodrigo; PEDROSO, Carla Pedroso. Tema Caderno 3: **O Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e o Desafio da Formação Humana Integral**. 2014. Disponível em: [http://www.uel.br/projetos/pactoensinomedio/pages/arquivos/Caderno%20III%20-%20O%20currículo%20do%20Ensino%20Medio%20seu%20sujeito%20e%20o%20desafio%20da%20formacao%20humana%20integral%20\(1\).pdf](http://www.uel.br/projetos/pactoensinomedio/pages/arquivos/Caderno%20III%20-%20O%20currículo%20do%20Ensino%20Medio%20seu%20sujeito%20e%20o%20desafio%20da%20formacao%20humana%20integral%20(1).pdf). Acesso em: 22 abr. 2018.

SILVA, Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação:** Um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIMÕES, Estela Mari Santos; SCALEI, Cavalheiro Scalei; CHAVES, Rovana. A reestruturação do Ensino Médio brasileiro: uma possibilidade de transformação social. *In*: BENETTI, Cláudia Cisiane *et al.* (orgs.). **Formação de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/UFSM:** narrativas de experiência. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

SOUCHIE, Luciani Souchie; SANTOS, Izaura Ceolin dos. Do Susto ao Construto: vivências e experiências no Ensino Médio politécnico. *In*: BENETTI, Cláudia Cisiane *et al.* (orgs.). **Formação de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/UFSM:** narrativas de experiência. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

SPOSITO, Marília; CARRANO, Paulo. **Juventude e Políticas Públicas no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, n. 24, Set /Out /Nov /Dez, 2003.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III - Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TIECHER, Adilson Luiz. **Políticas de Formação Continuada de Professores:** a experiência do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná. 2016. 183 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viawTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3585198. Acesso em: 10 dez. 2017.

TONINI, Veridiana Maria. Bandeirante: um novo olhar sobre o Ensino Médio. *In*: BENETTI, Cláudia Cisiane *et al.* (orgs.). **Formação de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/UFSM:** narrativas de experiência. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERDUM, Priscila. **Prática Pedagógica: o que é? o que envolve?**. Revista Educação por Escrito. PUCRS, v. 4, n. 1, jul, 2013.

VILLASANTE, Tomás Rodríguez. **Estilos y Epistemología en las metodologías participativas**. 2016. Disponível em: https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2016-03-02-6_epistemologia_metodologias_participativas.pdf. Acesso em: 14 nov. 2016.

WELLER, Wivian. Jovens no Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.). **Juventudes e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2014.

SILVA, Monica Ribeiro. **A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O Resgate de um empoeirado discurso**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.34 e 214130, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 10 out. 2022.

MARTINS, Ana Rita. **Eles podem inspirar a busca por soluções**. Revista Nova Escola. nº 216 Ano XXIII, p.58. São Paulo, 2008.

ANEXO A – TERMO DE COMPROMISSO DO(A) BOLSISTA

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO CONSELHO DELIBERATIVO RESOLUÇÃO Nº 51 DE 12 DE DEZEMBRO DE 2013

ANEXO I TERMO DE COMPROMISSO DO BOLSISTA

1. PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA		
1.1. DENOMINAÇÃO		
Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio		
2. SECRETARIA DO MEC RESPONSÁVEL PELA GESTÃO DO PROGRAMA		
2.1. DENOMINAÇÃO	2.2. SIGLA	
Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação	SEB/MEC	
3. FUNÇÃO DO BOLSISTA		
4. IDENTIFICAÇÃO DO BOLSISTA		
4.1. NOME COMPLETO (EXATAMENTE COMO CONSTA DO CPF)	4.2. DATA DE NASCIMENTO	
4.3. NOME DA MÃE		
4.4. NATURALIDADE	4.5. NACIONALIDADE	
4.6. DOCUMENTO DE IDENTIDADE (TIPO E NÚMERO)	4.7. ÓRGÃO EXPEDIDOR/UF	
4.8. CPF	4.9. ESTADO CIVIL	4.10. PROFISSÃO
4.11. ENDEREÇO		
4.11.1. Tipo () residencial () comercial		
4.11.2. Logradouro	4.11.3. Número	4.11.4. Complemento
4.11.5. Bairro	4.11.6. Cidade/UF	4.11.7. CEP
4.12. TELEFONES		
4.12.1. Residencial	4.12.2. Comercial	4.12.3. Celular

4.13. E-MAIL		
5. INSTITUIÇÃO À QUAL O BOLSISTA ESTÁ VINCULADO		
5.1 RAZÃO SOCIAL	5.2. SIGLA	5.3. CNPJ
5.4. ENDEREÇO (LOGRADOURO, Nº, COMPLEMENTO, CIDADE, UF E CEP)		
5.5. TIPO DE VÍNCULO COM A INSTITUIÇÃO () servidor estatutário () contratado temporário () outro. Qual?		
5.5.2.CARGO / FUNÇÃO EXERCIDA		
6. ENTIDADE RESPONSÁVEL PELO CADASTRO DE BOLSISTAS NO SISTEMA DE GESTÃO DE BOLSAS (SGB)		
6.1. RAZÃO SOCIAL	6.2. SIGLA	6.3. CNPJ
6.4. ENDEREÇO (LOGRADOURO, Nº, COMPLEMENTO, BAIRRO, CIDADE, UF e CEP)		
6.5. REPRESENTANTE LEGAL		
6.5.1. NOME		6.5.2. CARGO
6.6. E-MAIL		
6.7. TELEFONES		
6.7.1. Residencial	6.7.2. Comercial	6.7.3. Celular
6.8. COORDENADOR GERAL DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR		
6.8.1. NOME		
6.8.2. CPF	6.8.3. CARGO	
6.9. E-MAIL INSTITUCIONAL		
6.10. TELEFONES		
6.10.1. Residencial	6.10.2. Comercial	6.10.3. Celular

Declaro ter ciência **dos direitos e das obrigações inerentes à qualidade de participante da Formação de Professores e Coordenadores Pedagógicos** do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, na função de _____ e
COMPROMETO-ME a desempenhar as atribuições relativas a essa função, definidas na Resolução nº 51/2013.

Declaro, sob as penas da lei, que as informações aqui prestadas são a expressão da verdade, que tenho _____ anos de experiência no ensino _____ .

Declaro também que o desempenho da função indicada acima não comprometerá o desempenho de minhas responsabilidades e atribuições regulares na Instituição/Entidade à qual estou vinculado, seja em termos de horas seja em termos de dedicação e comprometimento com o trabalho.

Declaro, ainda, que preencho plenamente os requisitos para o recebimento da bolsa, expressos na Resolução nº 51/2013, e que o recebimento da bolsa no âmbito da Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio não constituirá acúmulo de bolsa de estudo ou pesquisa proveniente de outros programas de formação para a educação básica geridos pelo FNDE.

Autorizo o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação a, caso ocorram eventuais créditos indevidos em meu favor, bloquear tais valores junto ao Banco do Brasil S/A ou, não havendo saldo suficiente, descontá-los em pagamentos subsequentes. Se não houver pagamentos futuros de bolsas, comprometo-me a restituir tais recursos na forma do artigo 33º da Resolução nº 51/2013.

Estou ciente que a inobservância dos requisitos citados acima implicará no cancelamento da(s) bolsa(s), com a restituição integral e imediata dos recursos, de acordo com as regras previstas na Resolução nº 51/2013, da qual este Termo de Compromisso constitui o Anexo I.

LOCAL E DATA

ASSINATURA DO BOLSISTA

ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: **As Práticas Pedagógicas dos Professores a Partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.**

Pesquisador responsável: **Nara Vieira Ramos**

Instituição/Departamento: **Universidade Federal de Santa Maria – Programa de Pós Graduação em Educação – Curso de Doutorado**

Telefone e endereço postal completo: **(55) 3220-8023. Avenida Roraima, 1000, prédio 16, sala 3170, 97105-970 - Santa Maria - RS.**

Local da coleta de dados: **Sala 304 do Prédio da Antiga Reitoria (Rua Floriano Peixoto, 1184 - Centro, Santa Maria - RS, 97015-372).**

Eu Nara Viera Ramos, responsável pela pesquisa **As Práticas Pedagógicas dos Professores a Partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)**, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender em que medida a formação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio produziu/produz impactos na prática dos professores cursistas da área de abrangência da UFSM. Acreditamos que ela seja importante porque a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) fez parte das Instituições de Ensino (IEs) responsáveis pela execução da Formação do PNEM, no RS, no período de abril de 2014 a abril de 2015, através de convênio com o Ministério da Educação e com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). Essa parceria, contou com seis Coordenadorias Regionais de Educação e com 232 escolas. Pretendemos, ao analisarmos os dados encontrados, irmos além da simples caracterização de nosso problema de pesquisa. Dessa forma, estaremos provocando “o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados” (CHIZZOTTI, 2000, p. 104) e pesquisadores, apresentando à comunidade acadêmica os resultados qualitativos de um programa de formação preocupado em trazer à tona as discussões sobre os sujeitos do Ensino Médio.

É pensando nesse percurso e, por acreditar que as juventudes que estão presentes nas escolas de Ensino Médio ainda carecem de um olhar atento dos atores envolvidos, que precisamos, enquanto educadores, aprofundar nossas leituras. Nesse sentido, a

pesquisa também nos proporcionará uma maior familiaridade com o problema de pesquisa, com vistas a torná-lo mais explícito, no momento de análise dos dados. Para sua realização será feito o seguinte: Rodas de Diálogos com os professores que participaram do Curso de Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos no ano de 2014 e 2015 e que estão atuando no Ensino Médio em suas respectivas escolas. Sua participação constará de um diálogo sobre o Programa de Formação Continuada no *locus* das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Santa Maria e região, sob a coordenação da Universidade Federal de Santa Maria. A Roda de Diálogo terá como registro a gravação das falas e a transcrição desses dados.

Os benefícios que esperamos com o estudo são: Verificar como a Política Geral do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi concebida, descrever a trajetória de implementação do Programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em Santa Maria, identificar e problematizar o que os professores cursistas dizem a partir dos documentos produzidos durante a formação na área de abrangência da UFSM, além de analisar as narrativas dos professores a cerca do processo formativo do Pacto e suas concepções sobre políticas da reforma do Ensino Médio.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e poderão divulgadas, apenas, em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Também serão utilizadas imagens.

Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Santa Maria, 21 de novembro de 2019.

ANEXO C – ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO DA ÁREA DE ABRANGÊNCIA DA UFSM

Escolas	Município	Nº Cursistas	Nº Orientadores
ESC EST DE ENSINO MEDIO CLAUDIO ANTONIO BENVENU	AGUA SANTA	19	1
EEEB DOM ERICO FERRARI	AGUDO	13	1
EEEB PROFESSOR WILLY ROOS		30	1
ESC EST EDUCACAO BASICA CRISTO REDENTOR	ALPESTRE	22	1
ESC EST ED BAS BARAO HOMEM DE MELO	ALTO ALEGRE	10	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO SAO GABRIEL	AMETISTA DO SUL	22	1
EEEM ARROIO DO TIGRE	ARROIO DO TIGRE	31	1
INST EST EDUC FELIPE ROMAN ROS	ARVOREZINHA	36	2
INST EST DE EDUC CASTRO ALVES	BARROS CASSAL	37	2
ESC EST ENSINO MEDIO LUCILA NOGUEIRA	BOA VISTA DAS MISSOES	8	1
E E E M MARCELINO CHAMPAGNAT	BOA VISTA DO SUL	9	1
EEEM EUGENIO FRANCIOSI	BOQUEIRAO DO LEAO	30	1
COL ESTADUAL PROF ANTONIO LEMOS DE ARAUJO	CACEQUI	15	1
EEEM NOSSA SENHORA DAS VITORIAS		21	1
CE DIVA COSTA FACHIN	CACHOEIRA DO SUL	23	1
EEEB BORGES DE MEDEIROS		44	2
EEEM ANTONIO VICENTE DA FONTOURA		11	1
EEEM CORONEL CIRO CARVALHO DE ABREU		17	1
EEEM DR LIBERATO S VIEIRA DA CUNHA		14	1
EEEM VIRGILINO JAYME ZINN		20	1
EEEM VITAL BRASIL		13	1
EET NOSSA SENHORA DA CONCEICAO		13	1
IEE JOAO NEVES DA FONTOURA		31	1
E E DE ENSINO MEDIO 20 DE SETEMBRO	CAICARA	14	1
ESC EST DE ENSINO MEDIO PANDIA CALOGERAS	CAMARGO	13	1
ESC EST ED BAS JOAO FERRARI	CAMPOS BORGES	20	1
ESC EST ENS MED GASTAO BRAGATTI LEPAGE	CANDELARIA	19	1
ESC EST ENS MED GUIA LOPES		15	1
ESC EST ENS MEDIO PROF FABIO NACKPAR DOS SANTOS		9	1
ESCOLA ESTADUAL ENSINO MEDIO DR ABELARDO JOSE NACUL	CAPAO BONITO DO SUL	10	1
ESC EST ENS MEDIO PROF WILSON LUIZ MACCARINI	CASCA	26	1
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCACAO BASICA CASIMIRO DE ABREU	CASEIROS	18	1
C E CERRO BRANCO	CERRO BRANCO	16	1
COLEGIO ESTADUAL DR DORVALINO LUCIANO DE SOUZA	CERRO GRANDE	7	1

COLEGIO ESTADUAL DOM ANTONIO MACEDO COSTA	CIRIACO	20	1
ESC EST ENS MED VISCONDE DE ARAGUAIA	COXILHA	9	1
ESC EST ENSINO MEDIO BALDUINO HUPPES	MATHIAS CRISTAL DO SUL	19	1
INSTITUTO EST EDUCACAO ASSIS BRASIL	DAVID CANABARRO	19	1
ESC EST ENS MED ROCHA VIEIRA	DILERMANDO DE AGUIAR	11	1
ESC EST ENS MEDIO BENTO GONCALVES	DOIS IRMAOS DAS MISSOES	14	1
EEEM MARIA ILHA BAISCH	DONA FRANCISCA	20	1
COLEGIO EST TECNICO DR ZENO PEREIRA LUZ	ENCRUZILHADA DO SUL	12	1
ESC EST DE EDUC BAS BORGES DE MEDEIROS		35	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO CARLOS CORREA DA SILVEIRA		14	1
INST EST EDUC GOMERCINDA DORNELLES FONTOURA		28	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO RAIMUNDO CORREA	ERNESTINA	12	1
EEEM OLIVIA DE PAULA FALCAO	ERVAL SECO	25	1
ESC EST ENS MEDIO BELIZARIO DE OLIVEIRA CARPES	ESPUMOSO	10	1
ESC EST ENS MEDIO JOSE CLEMENTE PEREIRA		15	1
INST EST EDUC DR RUY PIEGAS SILVEIRA		31	1
EEEM ESTRELA VELHA	ESTRELA VELHA	9	1
ESC EST ED BAS DOM ANTONIO REIS	FAXINAL DO SOTURNO	15	1
ESC EST ENS MED GETULIO VARGAS	FONTOURA	18	1
INST ESTADUAL ERNESTO FERREIRA MAIA	XAVIER	39	2
ESC EST ENS MED JOAO ISIDORO LORENTZ	FORMIGUEIRO	9	1
EEEB SEPE TIARAJU	FREDERICO	25	1
ESC EST ENS MED CARDEAL RONCALLI	WESTPHALEN	21	1
ESC EST TECNICA JOSE CANELLAS		29	1
ESC EST ENS MED LUIZA QUITTO BUSNELLO	GENTIL	6	1
ESC EST ENS MED ADOLFO GIORDANI	GRAMADO DOS LOUREIROS	11	1
E E E M MARGIT KLIEMANN	GRAMADO XAVIER	19	1
ESC EST ENS MED FREI CANECA	GUAPORE	12	1
ESC EST TECNICA AGRICOLA GUAPORE		9	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO BANDEIRANTE		28	1
ESC EST ENS MEDIO EMILIO ALVES NUNES	HERVEIRAS	8	1
E E E M CATARINA BRIDI	IBARAMA	22	1
ESC EST ENS MEDIO PROFESSORA ADELAIDE PICOLOTTO	IBIACA	14	1
ESC EST ENSINO MEDIO ANTONIO STELLA	IBIRAIARAS	14	1
ESC EST ENS MED SALDANHA MARINHO	IBIRAPUITA	16	1

COLEGIO ESTADUAL ILOPOLIS	ILOPOLIS	13	1
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCACAO VISCONDE DE TAUNAY	IRAI	39	2
ESC EST ENS MEDIO DE ITAARA	ITAARA	8	1
ESC EST ENS MEDIO BENTO GONCALVES DA SILVA	ITAPUCA	6	1
ESC EST ED BAS PADRE PEDRO MARCELINO COPETTI	IVORA	12	1
E E DE EDUCACAO BASICA PADRE FRANCISCO GOETTLER	JABOTICABA	17	1
ESC EST ENS MEDIO IJUCAPIRAMA	JAGUARI	11	1
INST EST EDUC PROFESSORA GUILHERMINA JAVORSKI		25	1
ESC EST ENS MED DR JULIO PRATES DE CASTILHOS	JULIO DE CASTILHOS	11	1
INST ESTADUAL DE EDUCACAO VICENTE DUTRA		30	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO JOSE LUCHESE	LAGOA BONITA DO SUL	14	1
ESC EST ENS MEDIO JOAQUIM JOSE DA SILVA XAVIER	LAGOA DOS TRES CANTOS	11	1
ESC EST ENS MED TOMAS GARCIA DA COSTA	LAGOAO	22	1
ESC EST ENSINO MEDIO FRANCISCO ARGENTA	LAGOA VERMELHA	18	1
ESC EST ENS MED DR ARABY AUGUSTO NACUL		30	1
ESC EST ENS MEDIO PRESIDENTE KENNEDY		11	1
ESC EST TEC AGR DESIDERIO FINAMOR	LAGOA VERMELHA	14	1
ESC EST ENS MEDIO EUGENIO KORSACK	LAJEADO DO BUGRE	16	1
COLEGIO EST DR LIBERATO SALZANO VIEIRA DA CUNHA	LIBERATO SALZANO	22	1
ESC EST ENSINO MEDIO ANCHIETA	MARAU	36	2
INSTITUTO ESTADUAL SANTO TOMAS DE AQUINO		44	2
ESC EST ENS MED DONA JOAQUINA	MATA	15	1
ESC EST ENS MED JORGE MANFROI	MATO CASTELHANO	13	1
COLEGIO ESTADUAL PONCHO VERDE	MATO LEITAO	14	1
ESC EST ENS MED JOAQUIM GONCALVES LEDO	MORMACO	12	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO RAIMUNDO PELISSARO	MULITERNO	7	1
ESC EST ENSINO MEDIO NICOLAU VERGUEIRO	NICOLAU VERGUEIRO	9	1
ESC EST ENSINO MEDIO MARIA DULCINA	NONOA	29	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO VICENTE GUERRA	NOVA ALVORADA	10	1
COL ESTADUAL JOSE BENINCA	NOVA ESPERANCA DO SUL	23	1
ESC EST ED BAS TIRADENTES	NOVA PALMA	17	1
EEEM SAO JOAO BATISTA	NOVO BARREIRO	17	1

EEEM RUY BARBOSA	NOVO CABRAIS	15	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO JOAQUIM JOSE DA SILVA XAVIER	NOVO TIRADENTES	13	1
COLEGIO ESTADUAL TRES MARTIRES	PALMEIRA DAS	40	2
ESC EST EDUCACAO BASICA PALMEIRA DAS MISSOES	MISSOES	23	1
ESC EST ENS MEDIO VENINA PALMA		23	1
ESC EST TECNICA CELESTE GOBBATO-CENTRO ESTADUAL DE REFERENCIA EM EDUCACAO PROFISSIONAL		26	1
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCACAO BORGES DO CANTO		27	1
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCACAO 22 DE MAIO	PALMITINHO	32	1
ESC EST DE ED BASICA PEDRO NUNES DE OLIVEIRA	PANTANO GRANDE	34	1
E E E M PRESIDENTE AFONSO PENA	PARAISO DO SUL	17	1
ESC EST DE ENS MEDIO CRISTO REI	PASSA SETE	16	1
ESC EST ENS MED ALEXANDRINO DE ALENCAR	PASSO DO SOBRADO	16	1
COLEGIO ESTADUAL JOAQUIM FAGUNDES DOS REIS	PASSO FUNDO	43	2
EEEM ERNESTO TOCCHETTO		18	1
EEEM MARIA DOLORES FREITAS BARROS		17	1
ESC EST DE ENS FUND PAULO FREIRE		11	1
ESC EST EDU BASICA NICOLAU DE ARAUJO VERGUEIRO		53	2
ESC EST ENSINO MEDIO ANNA LUISA FERRAO TEIXEIRA		20	1
ESC EST ENSINO MEDIO GENERAL PRESTES GUIMARAES		19	1
ESC EST ENSINO MEDIO MARIO QUINTANA		25	1
ESC EST ENS MEDIO ADELINO PEREIRA SIMOES		16	1
ESC EST ENS MEDIO ALBERTO PASQUALINI		6	1
ESC EST ENS MEDIO PROFESSORA EULINA BRAGA		11	1
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCACAO BASICA MONTEIRO LOBATO		22	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO ANTONINO XAVIER E OLIVEIRA		19	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO PROTASIO ALVES		25	1
INSTITUTO ESTADUAL CARDEAL ARCOVERDE		38	2
INSTITUTO ESTADUAL CECY LEITE COSTA		50	2
ESC EST ENS MEDIO ANGELO BELTRAMIN	PINHAL	12	1
ESC EST ED BAS RUI BARBOSA	PINHAL GRANDE	15	1
ESC EST DE EDUCACAO BASICA JOSE CANELLAS	PINHEIRINHO DO VALE	16	1
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCACAO PADRE VITORIO	PLANALTO	46	2
ESC EST ENS MED ZUMBI DOS PALMARES	PONTAO	12	1
ESC EST DE EDUC BAS DOM PEDRO I	QUEVEDOS	15	1

E E E M ERICO VERISSIMO	RESTINGA SECA	25	1
ESC EST ENS MED ROMANO PADOAN	RIO DOS INDIOS	18	1
COLEGIO ESTADUAL BARRO VERMELHO	RIO PARDO	15	1
EEEM JOAO HABEKOST		11	1
ESC EST DE ENSINO MEDIO FORTALEZA		9	1
ESC EST ENS MEDIO BIAGIO SOARES TARANTINO		9	1
INST EST EDUC ERNESTO ALVES		37	2
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO DANILO IRINEU DARIS	RODEIO BONITO	21	1
ESC EST DE ENS MEDIO OLIMPIO GARIBALDI VILLARINHO	SAGRADA FAMILIA	14	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO BELARMINO AMERICO DA VEIGA	SANTA CECILIA DO SUL	10	1
COL ESTADUAL MONTE ALVERNE	SANTA CRUZ DO SUL	17	1
COL ESTADUAL PROFESSOR LUIZ DOURADO		37	2
EEEM ALFREDO JOSE KLIEMANN		24	1
ESC EST DE ENSINO MEDIO SANTA CRUZ		26	1
ESC EST ED BAS ESTADO DE GOIAS		16	1
ESC EST ENS MED ERNESTO ALVES DE OLIVEIRA		38	2
ESC EST ENS MEDIO NOSSA SENHORA DA ESPERANCA		12	1
ESC EST ENS MED NOSSA SENHORA DO ROSARIO		22	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO JOSE MANICA		22	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO WILLY CARLOS FROHLICH		33	1
COLEGIO ESTADUAL CORONEL PILAR	SANTA MARIA	35	2
COLEGIO ESTADUAL PADRE ROMULO ZANCHI		12	1
COLEGIO ESTADUAL PROFESSORA EDNA MAY CARDOSO		17	1
COL ESTADUAL MANOEL RIBAS		90	3
COL EST TANCREDO NEVES		17	1
EEEM DR WALTER JOBIM		15	1
E EST EDUC ESP DR REINALDO FERNANDO COSER		22	1
ESC BASICA EST DR PAULO DEVANIER LAUDA - CIEP		27	1
ESC BASICA EST ERICO VERISSIMO		11	1
ESC EST DE ED BAS IR JOSE OTAO		23	1
ESC EST ED BAS AUGUSTO RUSCHI		38	2
ESC EST ENS FUN HUMBERTO DE CAMPOS		9	1
ESC EST ENS MED CILON ROSA		72	3
ESC EST ENS MEDIO MAL HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BR		16	1
ESC EST ENS MEDIO PROFESSORA NAURA TEIXEIRA PINHEIRO		10	1
ESC EST ENS MEDIO SANTA MARTA		8	1
ESC EST ENS MED PROFESSORA MARIA ROCHA		73	3
ESCOLA BASICA ESTADUAL CICERO		26	1

BARRETO			
ESCOLA ESTADUAL DE EDUCACAO BASICA PROFESSORA MARGARIDA LOPES		33	2
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO DOM ANTONIO REIS		9	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO PRINCESA ISABEL		6	1
INST EST EDUC OLAVO BILAC		15	1
INST EST LUIZ GUILHERME DO PRADO VEPPA		29	1
INSTITUTO ESTADUAL PADRE CAETANO		18	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO PADRE ANETO BOGNI	SANTO ANTONIO DO PALMA	10	1
ESC EST ENSINO MEDIO FREDERICO BENVEGNI	SAO DOMINGOS DO SUL	14	1
ESC EST ENS MEDIO JOAO AGUIAR	SAO FRANCISCO DE ASSIS	8	1
ESC EST ENS MEDIO JOAO OCTAVIO NOGUEIRA LEIRIA	SAO FRANCISCO DE ASSIS	7	1
INST EST EDUC SALGADO FILHO	SAO FRANCISCO DE ASSIS	37	2
ESC EST ED BAS JOAO XXIII	SAO JOAO DO POLESINE	15	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO CASTRO ALVES	SAO JOSE DAS MISSOES	12	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO ERICO VERISSIMO	SAO JOSE DO HERVAL	9	1
ESC EST ED BAS PROFESSORA LELIA RIBEIRO	SAO MARTINHO DA SERRA	13	1
ESC EST ENSINO MEDIO PE JOSE DE ANCHIETA	SAO PEDRO DAS MISSOES	19	1
ESC EST ED BAS TITO FERRARI	SAO PEDRO DO SUL	28	1
COL ESTADUAL SAO SEPE	SAO SEPE	28	1
ESC EST EDUC BAS FRANCISCO BROCHADO DA ROCHA CIEP		18	1
ESC EST ENS MEDIO REINOLDO EMILIO BLOCK		9	1
INST EST EDUC TIARAJU		14	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO SAO VICENTE	SAO VICENTE DO SUL	24	1
INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCACAO MADRE TEREZA	SEBERI	29	1
EEEB PADRE AFFONSO DIEHL	SEGREDO	17	1
ESC EST ENS MED ADAO SEGER	SELBACH	17	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO PONCHE VERDE	SERTAO	15	1
ESC EST ED BAS BOM CONSELHO	SILVEIRA MARTINS	14	1
ESC EST ENS MED FREDERICO KOPS	SINIMBU	20	1
ESC EST ED BAS PADRE BENJAMIM COPETTI	SOBRADINHO	42	2
ESC EST ENS MEDIO JULIA LOPES DE ALMEIDA	SOLEDADE	14	1
ESC EST ENS MEDIO SAO FRANCISCO DE ASSIS		9	1

INST ESTADUAL POLIVALENTE		31	1
NST ESTADUAL SAO JOSE		28	1
INST EST EDUC MAURICIO CARDOSO		21	1
ESC EST ENSINO MEDIO SENHOR DOS CAMINHOS	TAPEJARA	34	2
ESC EST ENS MEDIO 8 DE MAIO	TAPERÁ	15	1
ESC EST ENS MEDIO DIONISIO LOTHARIO CHASSOT		21	1
INST EST EDUC NOSSA SENHORA IMACULADA		34	2
ESC EST EDUCACAO BASICA JOSE ZANATTA	TAQUARUCU DO SUL	12	1
ESC EST ENS MED AFONSO MAURER	TOROPI	14	1
ESC EST ED BAS LAURA KLAUDAT	TUNAS	16	1
ESC EST ENS MED RICARDO FRANCISCO GASPARIN	UNIAO DA SERRA	9	1
ESC EST ENS MED GUILHERME FISCHER	VALE DO SOL	18	1
ESC EST ENS MEDIO CURUPAITI	VALE VERDE	11	1
ESC EST ENS MEDIO CONEGO JOSUE BARDIN	VANINI	15	1
EEEM MONTE DAS TABOCAS	VENANCIO	32	1
ESC EST ED BAS CONEGO ALBINO JUCHEM	AIRES	43	2
ESC EST ENS MED CRESCER		15	1
ESC EST ENS MEDIO ADELINA ISABELA KONZEN		12	1
ESC EST ENS MEDIO FRIDA RECKZIEGEL		9	1
ESC EST ENS MEDIO SEBASTIAO JUBAL JUNQUEIRA		15	1
ESC EST ENS MEDIO WOLFRAM METZLER		13	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO MARIANTE		13	1
ESC EST ENS MED VERA CRUZ	VERA CRUZ	41	2
ESC EST DE EDUCACAO BASICA 14 DE MAIO	VICENTE DUTRA	17	1
ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MEDIO MARQUES DE MARICA	VILA LANGARO	8	1
ESC EST ENSINO MEDIO VILA MARIA	VILA MARIA	14	1
ESC EST ED BAS EDUARDO LOPES DA ROSA	VILA NOVA DO SUL	12	1
E E ED BA PADRE ABILIO DE MARCOS SPONCHIADO	VISTA ALEGRE	12	1
		4.665	263

ANEXO D – ATIVIDADES DE REFLEXÃO E AÇÃO PROPOSTAS NOS 11 CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNEM

ETAPA I

CADERNO I - ENSINO MÉDIO E FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.

1. A partir da reconstrução histórica aqui apresentada, identifique — individualmente e em grupo — os desafios que permanecem para o Ensino Médio na realidade brasileira e levantem possibilidades de explicação para eles.
2. Caro colega professor, em um trabalho coletivo — envolvendo colegas professores, funcionários da instituição, membros da equipe gestora e os próprios alunos — levante dados que permitam conhecer aspectos que vocês julguem importantes do perfil social, cultural e econômico dos sujeitos matriculados no Ensino Médio de sua escola.
3. Nas DCNEM afirma-se que o Ensino Médio, em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se na formação integral do estudante, tendo, dentre outros aspectos, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como fundamento pedagógico e a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. Constituem grupos de até cinco colegas com a finalidade de buscar nessa parte do texto que vocês acabaram de ler, no documento das DCNEM e em outros textos que discutam esse tema os principais princípios e fundamentos que constituem a proposta de formação humana integral. Discutam e registrem, no âmbito de cada grupo, a compreensão acerca desses elementos. Em seguida, reúnam todos os grupos para socializar as discussões e as conclusões de cada grupo, buscando elaborar a compreensão do grande grupo acerca de cada um dos elementos que constituem a proposta de formação humana integral. Finalmente, no grande grupo, reflitam sobre como desenvolver estudos que fundamentem práticas pedagógicas que possam contribuir para a materialização dessa proposta na escola, considerando os aspectos potencializadores, assim como as eventuais dificuldades a serem superadas.
4. Como foi visto, temos um grave desafio a enfrentar em nossa realidade educacional, quando a metade (50,9%) dos jovens entre 15 e 17 anos não frequenta o Ensino Médio e aproximadamente um terço (34,3%) ainda está, como repetente ou por ingresso tardio, no Ensino Fundamental. Utilizando dados da PNAD/IBGE, vimos que a taxa líquida de matrícula para essa população passa de 17,3%, em 1991, para 32,7%, em 1999, atingindo 44,2% em 2004 e 50,9% em 2009 (IBGE, 2010). Os indicadores apresentados são muito importantes na medida em que expressam a exclusão de grande número de brasileiros do acesso à educação e da permanência na escola, assim como de outros direitos. A relação entre educação e participação no desenvolvimento social torna inadiável o enfrentamento dos problemas. Diante deste quadro, como chegar à universalização do Ensino Médio?

CADERNO II - O JOVEM COMO SUJEITO DO ENSINO MÉDIO.

1. Iniciamos nosso diálogo falando do “jogo de culpados” na escola. Como “virar este jogo” e construir novos relacionamentos entre professores e seus jovens estudantes? Em sua percepção, faz sentido esta afirmação de que professores e jovens se culpam mutuamente e os dois lados parecem não saber muito bem para que serve a escola nos dias de hoje? Que tal promover uma conversa na escola sobre a questão dos sentidos do estar na escola para professores e estudantes? E por que não elaborar estratégias para promover o reconhecimento mútuo? Por exemplo, você pode elaborar mapas das identidades culturais juvenis do bairro; redigir cartas aos jovens estudantes para que eles se revelem além de suas identidades uniformizadas de alunos; promover jogos de apresentação na sala de aula, dentre outras atividades. E em quais outras iniciativas podemos pensar para ampliar o campo de conhecimento sobre quem são eles e elas que estudam e vivem na escola? Buscar perceber como os jovens estudantes constroem o seu modo próprio de ser jovem é um passo para compreender suas experiências, necessidades e expectativas.
2. As pesquisas apontam que uma das coisas que os jovens mais fazem na internet é conversar. E que tal propor um diálogo com os estudantes na escola sobre as conversas na

internet? Será que o que se conversa pela internet tem “menos valor ou importância do que aquilo que se diz presencialmente? O que os jovens de sua escola diriam? Vamos tentar este papo como um exercício de aproximação com os estudantes? Professor, professora, sua escola está também aberta para o diálogo com as culturas juvenis que envolvem os jovens fora da escola? Que tal promover um diálogo sobre a questão, após assistir ao documentário O desafio do passinho: uma forma de expressão corporal e sociocultural? Ele está disponível no site: <http://www.emdialogo.uff.br/content/o-desafio-do-passinho-uma-forma-de-expressao-corporal-e-sociocultura>

3. E nós, professores e professoras, como podemos ser parceiros e construtores de projetos para o futuro dos jovens e das jovens estudantes? Que tal buscarmos estratégias metodológicas para que os estudantes falem de si no presente e de seus projetos de vida futura? Uma troca de correspondência entre os estudantes com a mediação docente pode abrir a possibilidade para o diálogo sobre as expectativas juvenis frente à vida. Da mesma forma, e pensando no presente de muitos jovens trabalhadores, tente também saber: quantos estudantes trabalham em suas turmas; que trabalho realizam; quais trabalhos já fizeram; sob quais condições; se foram feitos com segurança e proteção ou em condições de exploração e desproteção. Seus estudantes têm consciência de seus direitos de trabalhadores e trabalhadoras? Não trabalham, mas pensam em trabalhar ainda durante o tempo de escola? Que tal abrir um diálogo com eles sobre essas e outras questões?
4. E se todos os professores e professoras se perguntassem sobre o que os jovens e as jovens estudantes pensam e sentem sobre a escola de Ensino Médio? Seria possível surgirem desta abertura à escuta e ao diálogo alternativas para a superação dos crônicos problemas de relacionamentos e realização da vida escolar que afetam o cotidiano de muitas escolas? O gênero carta pode ser uma boa alternativa para a abertura do diálogo com os jovens estudantes. Que tal então produzir coletivamente uma carta dos professores e professoras endereçada ao jovem estudante de sua escola? Esta carta coletiva pode ser afixada num mural, entregue a cada um dos estudantes ou mesmo ser publicada na internet. Acesse no Portal EMdiálogo a carta ao jovem estudante elaborada coletivamente por professores do estado do Ceará: <http://www.emdialogo.uff.br/content/carta--ao-jovem-estudante>

CADERNO III - O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO, SEUS SUJEITOS E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL.

1. As decisões sobre o currículo se instituem como seleção. Na medida em que se trata de uma seleção, e que esta não é neutra, faz-se necessário clareza sobre quais critérios orientam esse processo de escolha. Promova um debate entre os professores participantes deste curso tendo como tema a seguinte questão: “Que relações existem entre o que eu ensino e o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia da cultura?” Registre esse debate e compartilhe as conclusões em suas redes de contato.
2. Reconhecemos a complexidade das propostas das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Por essa razão, propomos que se reserve um tempo para a leitura e aprofundamento: 1) Ler e analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Parecer CNE/ CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 02/2012 disponíveis em: ; 2) Organizar uma roda de conversa com os professores da escola sobre as DCNEM. 3) Sistematização: quais as proposições que mais geraram debate? A que você atribui que tenham sido essas as questões mais polêmicas? 4) Faça o registro dessa atividade e socialize com os demais professores cursistas.
3. Leia atentamente o quadro abaixo FINALIDADES DA Educação Básica – Propiciar o desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional do educando, tendo em vista a construção de sua autonomia intelectual e moral; – Possibilitar o desenvolvimento das capacidades de comunicação, por meio das diferentes linguagens e das formas de expressão individual e grupal; – Incentivar o gosto pela aprendizagem, pela investigação, pelo conhecimento, pelo novo; – Exercitar o pensamento crítico, por meio do aprimoramento do raciocínio lógico, da criatividade, e da superação de desafios; – Estimular o desenvolvimento psicomotor, as habilidades física, motora e as diferentes destrezas; – Propiciar o domínio de conhecimentos científicos básicos, nas diferentes áreas, tais como: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Biologia, Física, Química, Sociologia, Filosofia, Educação Artística e Educação Física; – Favorecer a sociabilização, isto é, a produção da identidade e da diferenciação cultural, mediante a localização de si próprio como sujeito, da participação

efetiva na sociedade e da localização espaço-temporal e sociocultural. FONTE: SILVA, M. R. et al. Planejamento e trabalho coletivo. Coletânea Gestão da Escola Pública. Curitiba: UFPR, 2005. Que relações você estabelece entre essas “finalidades” e o que é praticado nas escolas, considerando sua experiência como aluno e como professor? Refletir: essas finalidades não são “disciplinares”, mas emergem da contribuição que cada disciplina, cada área, cada experiência vivida dentro e fora da escola oferece no processo formativo ao longo da vida. Em vista dessa consideração, escreva um texto no qual você evidencie as contribuições do que você ensina para o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral de seus alunos.

4. 1 - Faça a leitura da proposta curricular da sua escola e do componente curricular em que você atua presente nessa proposta. 2. Organize uma roda de diálogo com os jovens alunos da escola e com seus colegas professores; – sobre o currículo da escola; sobre o currículo vivido por estes alunos; sobre o sentido do conhecimento escolar, das experiências vividas mediadas por esse conhecimento e sobre a necessidade de outros conhecimentos e abordagens; conduza de modo a fazer emergir propostas, sugestões de outros encaminhamentos para o currículo, para as disciplinas e para outros arranjos curriculares, considerando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. 3. Sistematize as conclusões e socialize seus registros em redes virtuais interativas.

CADERNO IV - ÁREAS DE CONHECIMENTO E INTEGRAÇÃO CURRICULAR.

1. Filme Ponto de mutação – Original: Mindwalk (1990) – roteiro de Floyd Byars e Fritjof Capra, dirigido por Bernt Amadeus Capra. Adaptação cinematográfica do livro Ponto de Mutação, do físico Fritjof Capra, que reflete sobre as problemáticas da sociedade contemporânea colocando em questão o paradigma reducionista/cartesiano — que orienta uma visão de mundo mecanicista e fragmentada — a ser vencido por novos paradigmas que possibilitem uma visão mais sistêmica da realidade humana. Na Ilha de Monte Saint Michel, na França, uma física, afastada do trabalho devido a conflitos éticos, um senador, candidato derrotado nas eleições à presidência dos EUA e um poeta que sofreu uma decepção amorosa e está em busca do sentido da vida se afastando de todo discurso político se encontram e, em um único dia, conversam sobre ciências, ecologia, guerra, política, filosofia. O filme é um convite para repensar não só as ciências e suas formas de produção, como também a visão fragmentada do conhecimento, praticada no cotidiano escolar. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=7tVslZSpOdl>. Após assistirem ao filme, estimulados para pensar formas de promover uma visão mais integrada sobre os temas no contexto escolar, convidamos vocês para refletirem e esboçarem uma forma de trabalhar o tema “Educação Alimentar e Nutricional” de forma articulada entre os componentes curriculares. Para provocar o diálogo e dar início à atividade, leiam o texto abaixo e procurem outras fontes de informação. “Alguns elementos para se pensar a Educação Alimentar numa perspectiva Integradora” No Brasil, a Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional foi regulamentada em agosto de 2010, por meio do Decreto nº 7.272. A referida legislação institui uma série de diretrizes e objetivos, que podem ser resumidos nos seguintes princípios: “(i) promover o acesso universal à alimentação adequada; (ii) estruturar sistemas justos, de base agroecológica e sustentáveis de produção, extração, processamento e distribuição de alimentos; (iii) instituir processos permanentes de educação e capacitação em segurança alimentar e direito humano à alimentação adequada; (iv) ampliar e coordenar as ações de segurança alimentar e nutricional voltadas para povos indígenas e comunidades tradicionais; (v) fortalecer as ações de alimentação e nutrição em todos os níveis da atenção à saúde, de modo articulado às demais políticas de segurança alimentar e nutricional; (vi) promover a soberania e segurança alimentar e nutricional em âmbito internacional; (vii) promover o acesso à água para consumo humano e para a produção de alimentos” (p. 15-16). A segurança alimentar engloba desde aspectos relativos às normas de produção, o transporte e o armazenamento dos alimentos até o acesso físico e econômico a alimentos básicos para a existência. O emprego, a educação, a saúde e a informação caracterizam a importância da temática e se apresentam, também, nos direitos à alimentação adequada (direito de estar livre da fome e da má nutrição) e à soberania alimentar (direito dos povos de definir suas próprias políticas e estratégias de produção, distribuição e consumo dos alimentos). O costume alimentar de um povo é determinado não só pelas características do ambiente como também pela tradição cultural e pela produção de técnicas e organização de trabalho de um

povo. Contudo, esse processo é dinâmico e o contato entre culturas promove a modificação de hábitos alimentares nas sociedades, como é o caso da alimentação fast-food difundida pelo mundo. A alimentação é uma prática vital para os indivíduos, mas a compreensão em torno dela implica no entendimento de um sistema de significações e sentidos socioculturais a ela associada. O significado e os sentidos de um prato de insetos, por exemplo, é diferente para povos ocidentais, pois a cultura influencia na sensação de prazer ou repulsa dos alimentos. Alguns pratos funcionam como demarcadores identitários regionais (pão de queijo mineiro, vatapá baiano, etc.). A religião também se constitui um importante fator de influência na constituição da cultura alimentar de um povo impondo tabus alimentares. O conhecimento e o domínio sobre as formas de produção do alimento, a sua forma de preparo, de ingestão e de apresentação e os momentos em que são apreciados também sofrem influência da cultura. Portanto, uma perspectiva integradora da educação alimentar no currículo escolar implica necessariamente abordar, além de conhecimentos sobre os valores nutricionais dos alimentos, que se encontram sistematizados nos conhecimentos das Áreas de Ciências da Natureza, aspectos advindos de análises históricas e socioculturais da área de Ciências Humanas, dentre outros.

2. O trecho abaixo foi retirado do livro *Cartas a Théo*, de Vincent Van Gogh. Nessa obra, são compiladas cartas que o pintor holandês enviou a seu irmão de 1875 até sua morte, em 1890. CARTA nº 195 Haia, abril de 1882. Eis o que penso sobre o lápis de carpinteiro. Os velhos mestres, com o que teriam desenhado? Certamente não com um Faber B, BB, BBB, etc., etc., mas com um pedaço de grafite bruto. O instrumento do qual Michelângelo e Dürer se serviram provavelmente era muito parecido com um lápis de carpinteiro. Mas eu não estava lá, e portanto não sei de nada. Sei, no entanto, que com um lápis de carpinteiro podemos obter intensidades distintas das destes fi nos Faber, etc. O carvão é o que há de melhor, mas quando se trabalha muito, o frescor se perde, e para conservar a precisão é preciso fixar sem demora. Para a paisagem é a mesma coisa; vejo que desenhistas com Ruysdaël, Goyen, Calame, e também Roelofs, por exemplo, entre os modernos, tiraram dele ótimo partido. Mas se alguém inventasse uma boa pena para trabalhar ao ar livre, com tinteiro, o mundo talvez visse mais desenhos à pena. Com carvão mergulhado na água pode-se fazer coisas excelentes, pude ver isto com Weissenbruch; o óleo serve para a fixação e o preto torna-se mais quente e mais profundo. Mas é preferível que eu faça isto daqui a um ano e não agora. É o que digo a mim mesmo, pois não quero que a beleza se deva a meu material, e sim a mim mesmo. Cartas extraídas do livro *Cartas a Théo*, L&PM Pocket, 1997, com tradução de Pierre Ruprecht. As eventuais incoerências linguísticas foram mantidas pela editora para se aproximar ao máximo dos escritos do pintor. Estamos diante de um texto publicado na forma de livro, no qual o autor é um pintor, se referindo ao seu trabalho e aos instrumentos que tinha disponíveis na época. Refere-se a diferentes técnicas de pintura, à forma como a natureza pode ser captada a partir de cada uma delas e, ao mesmo tempo, já trazendo dúvidas sobre o papel do instrumento tecnológico na autoria da obra. Com base neste texto e no que discutimos anteriormente: 1. Destaque as dimensões da cultura, do trabalho, da ciência e da tecnologia presentes nesse trecho da obra. 2. De que forma ele poderia ser incorporado como material para discussão em sala de aula? Em que contexto e com qual objetivo?
3. Organizem-se em grupos multidisciplinares, definam um processo produtivo ou um fato, ou um fenômeno e sigam as sugestões apresentadas no quadro abaixo como exercício de elaboração de uma proposta curricular. A finalidade deste exercício é que professores cheguem à seleção de conteúdos de ensino e à organização em componentes curriculares, orientada pelo princípio da relação entre ensino e produção e qual objetivo?

Elaboração coletiva da proposta curricular integrada	
Momento da elaboração	Resultado da elaboração
1. Problematizar o processo de produção, fato ou fenômeno em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc.	Conjunto de questões que servem à seleção de conteúdos; ou seja, à seleção de conhecimentos necessários para resolver a problematização.
2. Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foi problematizado.	Seleção integrada dos conteúdos de ensino. Teorias e conceitos aqui explicitados constituem os conhecimentos necessários para resolver a problematização e, assim, estruturar os conteúdos de ensino selecionados
3. Localizar as teorias e os conceitos explicitados nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas).	Identifica-se, assim, a raiz epistemológica desses conhecimentos, de modo que os componentes curriculares adquiram sentido e propósito no currículo em vez de reproduzirem as orientações de livros ou manuais didáticos.
4. Identificar relações dessas teorias e conceitos com outros do mesmo campo (disciplinariedade).	Ampliação e complementação dos conteúdos de ensino selecionados a partir da problematização, considerando que a aprendizagem real de um conceito — isto é, de forma não pragmática ou somente instrumental — implica apreendê-lo na relação com outros conceitos que dão unidade epistemológica a um campo científico.
5. Identificar relações com outros conceitos de campos distintos (interdisciplinaridade).	Indicação de abordagens interdisciplinares necessárias à explicação do problema na sua totalidade.

4. Assista ao vídeo Em busca de Joaquim Venâncio de Evandro Filho e outros (2009). O vídeo é resultado de um trabalho de integração realizado por alunos da 1ª série da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, no ano de 2009. Contando com imagens de arquivo e depoimentos, o filme narra a busca por informações sobre o trabalhador técnico que dá nome à escola, uma referência importante entre os trabalhadores da Fundação Oswaldo Cruz. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Material&Tipo=4&Num=149&Sub=1> e também <http://www.youtube.com/watch?v=SUKk5DLbUOQ> 1.1 – Analise criticamente este material à luz da sua proposta e dos princípios e práticas pedagógicas aqui integradas, posicionando-se sobre possibilidades de realizar atividades como esta em sua escola. 1. – Retorne aos resultados da atividade 2 do momento anterior e dê prosseguimento a ela, chegando a um ensaio de proposta curricular (certamente parcial e limitado, considerando ser somente um exercício) contendo: a) proposta de componentes curriculares (disciplinas e projetos interdisciplinares); b) possível sequência curricular; c) distribuição de atividades, tempos e espaços curriculares. 2. – Para finalizar, leia a notícia abaixo publicada num jornal de São Paulo em fevereiro de 2012. Ligações clandestinas causam risco de incêndios Mais de 180 mil gatos podem explicar incêndios como o de domingo, que matou casal na Vila Guilherme. SILVÉRIO MORAIS - silverio.morais@diariosp.com.br A ligação irregular de energia é a provável causa do incêndio que deixou dois mortos e mais de 200 desabrigados na Favela do Corujão, na Vila Guilherme, Zona Norte, domingo. Os chamados “gatos” estão presentes em pelo menos outras 400 favelas da Grande São Paulo não contempladas pelo programa de regularização da Eletropaulo. São 180 mil moradores em risco nesses lugares, devido ao perigo das ligações clandestinas. Segundo o Corpo de Bombeiros de São Paulo, curtos-circuitos ocasionados pelos “gatos” são as principais causas de fogo em favelas. “São lugares com ligações inadequadas para uma moradia que tem todo tipo de equipamento elétrico”, diz o tenente Marcos Palumbo, do setor de comunicação da corporação. A maioria dos casos, informa, ocorre em dias de calor, quando há sobrecarga no consumo de energia. Os fios podem derreter e causar faíscas ou até explosão. Conforme o último levantamento dos bombeiros, a média foi de um incêndio do tipo por dia no estado em 2010, quando foram

atingidos 253 barracos (danos individuais) e 112 favelas (afetando uma comunidade inteira ou parcialmente). O fato de as casas serem de madeira e ficarem muito próximas facilita a propagação das chamas. Outra dificuldade é o acesso. No caso de domingo na Favela Corujão, como não há rua, os bombeiros precisaram entrar pela empresa ao lado e quebrar o muro, para então combater o fogo por trás da comunidade, o que atrasou a ação. A orientação dos bombeiros, em caso de incêndio, é deixar o local imediatamente, sem querer salvar nada antes. De acordo com o tenente Palumbo, depois de curto-circuito, as principais razões de incêndio em favelas são displicência ao cozinhar, vazamento de gás e causas criminosas, como teria ocorrido no Moinho, no bairro Campos Elíseos, em dezembro. Segundo o relatório da corporação, uma usuária de crack colocou fogo na sua casa e provocou o incêndio. A polícia ainda investiga. Regularização / A Eletropaulo informa que começou a regularizar as ligações clandestinas de energia nas favelas da Grande São Paulo em 2004 e já alcançou 75% delas, o que representa 1.200 comunidades, 460 mil famílias e quase 2 milhões de pessoas. A maioria das cerca de 400 favelas sem regularização não oferece condições necessárias, como é o caso do Corujão. “São aglomerados de madeira dentro de um terreno particular, sem acesso e nenhuma infraestrutura”, diz José Cavaretti, gerente de Novos Mercados da Eletropaulo. Segundo ele, faltam ruas para colocar postes e a instalação das casas é precária para ter rede de energia interna. As condições de insegurança, afirma, continuariam se as redes fossem instaladas nessa situação. Outras favelas não são atendidas por estarem em processo de remoção por ocupar área de proteção ambiental ou de risco. Disponível em: <http://www.redebon dia.com.br/noticia/detalhe/12438/Ligacoes+clandestinas+causam+risco+de+incendios> Analise criticamente a notícia deste material e, imaginando que leciona em uma escola próxima a essa comunidade, como poderia problematizar a situação relatada? Que conhecimentos, de diferentes áreas, poderiam ser mobilizados no sentido de substituir uma compreensão ingênua da situação por outra mais dialética numa perspectiva menos local e mais global do problema?

CADERNO V - ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA.

1. Com um grupo de colegas, faça um levantamento das situações em que vocês se sentiram excluídos(as) de decisões que afetam a vida da escola e o seu trabalho. Qual a origem dessa exclusão (de quem ou de onde partiu)? Quais os possíveis motivos para tal exclusão? Faça o mesmo para situações em que se sentiram incluídos(as) na tomada de decisões dessa mesma natureza. Quais os possíveis motivos dessa inclusão? Discuta com os colegas a que conclusões podem chegar a partir desse levantamento, tendo em vista a participação na gestão democrática da escola. Que posturas vocês estariam dispostos a assumir frente ao que concluíram?
2. Junte-se a outros colegas e procure fazer um levantamento de situações vividas na escola pelos participantes do grupo que poderiam ser objeto de discussões sistemáticas e de decisões tomadas coletivamente em benefício da escola e/ ou dos envolvidos. Se esse processo de discussão e decisão coletiva não aconteceu, examine com membros do grupo as razões pelas quais isso não ocorreu. Se, ao contrário, o processo ocorreu, quais os resultados para a escola e para os envolvidos? E quais as reações dos colegas? Que sugestões esse grupo poderia oferecer para que, em novas situações ocorridas na escola, o processo de discussão e de deliberação possa acontecer?
3. Caso sua escola não tenha constituído o Conselho Escolar, tente conseguir uma cópia das normas produzidas pela Secretaria da Educação ou pelo Conselho de Educação do Estado onde está instalada sua escola para a instalação e funcionamento dos Conselhos Escolares. Proponha a um grupo de colegas a leitura dessas normas e, particularmente, as que se referem aos objetivos do Conselho e aos direitos e deveres dos conselheiros. Em função disso, deliberem sobre a realização de reuniões com os demais professores e com a direção, tendo em vista a instalação do Conselho em sua escola. Caso a escola já tenha um Conselho instalado, combine com seu grupo a conversa com membros dele, tendo em vista: a) levantar decisões tomadas; b) comparar tais decisões com a prática existente na escola; c) verificar se as decisões foram tomadas democraticamente. Verifique também se há estratégias de comunicação entre os representantes e seus representados.

4. Se existe um Grêmio Estudantil funcionando em sua escola, procure verificar como está atuando, quais os temas sobre os quais discute, que visão os integrantes têm da sua própria atuação, assim como da escola e do seu funcionamento. Converse com os integrantes do grêmio sobre como é a sua participação nos processos de discussão e decisão acerca da vida da escola, como são tomadas as decisões internamente, assim como sobre o reconhecimento que têm pela direção, pelos professores e por funcionários. Com base nesses levantamentos, a que conclusões você chega sobre a participação democrática no interior do Grêmio e sobre a participação dos jovens que o compõem nas decisões tomadas pela escola?
5. Tente realizar com um grupo de colegas a identificação de ações de caráter patrimonialista presentes no interior da escola ou na relação desta com os pais. Faça o mesmo com exemplos concretos de “autonomia concedida” e autonomia efetiva nas escolas onde atuam. Junto com um grupo de colegas, troquem e registrem suas experiências relativas à forma como os pais com que têm contato se manifestam a respeito dos três aspectos que, segundo Paro, condicionam a participação deles na vida escolar. Com base no que discutiram, proponham formas pelas quais possam ser rompidas e superadas as práticas patrimonialistas existentes na escola, assim como formas de articulação com os familiares dos alunos que ajudem a superar os condicionantes que dificultam sua participação.
6. Você conhece o PPP de sua escola? Você sabe quando e como ele foi construído? Procure saber sobre este processo de sua escola. Procure também conhecer o seu conteúdo e, principalmente, quais são suas principais finalidades. Converse com os seus colegas sobre o PPP de sua escola e verifique se há necessidade de uma revisão ou reconstrução do dele. Como está o ambiente em sua sala de aula? Prevalece a hierarquia ou o diálogo? Os alunos têm a possibilidade de aprender e se desenvolver como cidadãos? Pense sobre isso e reflita sobre a sua postura e suas estratégias de ensino, se elas favorecem mais ao desenvolvimento de seres adestrados ou de seres reflexivos.

CADERNO VI - AVALIAÇÃO DO ENSINO MÉDIO.

1. A partir de sua formação — inicial e continuada — e de sua experiência docente, discuta e reflita com colegas de outra área distinta as questões abaixo (sugerimos pequenos grupos de 3 professores de áreas bastante distintas, por exemplo, Educação Física, Matemática e Sociologia): – quais têm sido os maiores desafios no campo da avaliação educacional? – qual sua concepção de avaliação e como ela se constituiu na sua trajetória docente?
2. Em consulta ao projeto político-pedagógico e aos planos de ensino (aos quais você possa ter acesso) de sua escola, procure identificar os seguintes elementos: – Definição(ões) de avaliação da aprendizagem encontrada(s). – Quais os instrumentos e procedimentos mais utilizados. – Critérios para atribuição de notas ou conceitos e de aprovação. – Instâncias e participantes para definição da situação de cada aluno ao final do ano letivo. – Outras observações que considere relevantes para a discussão de avaliação da aprendizagem.
3. Após ter visto alguns dados nacionais sobre as taxas de rendimento, procure levantar os dados de sua escola e, sobre eles, observe os seguintes questionamentos: – Quais são os dados e taxas de rendimento de sua escola? – O que esses dados lhes revelam? – Como esses dados são discutidos entre os professores? – Existe, na escola, algum debate sobre eventuais relações entre as taxas de rendimento e a avaliação da aprendizagem nas disciplinas ou em algumas das disciplinas?
4. Na avaliação institucional de sua escola, como têm sido abordadas as avaliações externas e como têm sido utilizados seus resultados? – Existe algum tipo de atividade voltada para essas avaliações? Como, por exemplo, organização de simulados, laboratórios ou espaços de diálogos? – Os alunos fazem comentários sobre o Enem? Se afirmativo, em que perspectiva? – A organização dos planos de ensino, de alguma forma, tem levando em conta as matrizes de referência do Enem?

ETAPA II

CADERNO I - ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO.

1. O professor Miguel Arroyo realiza uma discussão acerca da diversidade na sociedade e na escola. Vamos assistir ao vídeo? Faça uma reflexão com seus colegas, com base nas questões: 1- A diversidade e a pluralidade constituem desafio na organização do trabalho pedagógico escolar? Quais? 2- A pluralidade e a diversidade podem ser mola propulsora de nova organização do trabalho pedagógico? Como? Por que? Essa reflexão possibilitou um novo olhar sobre a diversidade da sua escola? Registre as conclusões dessa reflexão, destacando os aspectos que a comunidade escolar precisa considerar na reescrita do PPP e na elaboração do Plano de Trabalho Docente. Apresente os registros dessa reflexão ao Conselho Escolar para análise, apreciação e deliberação quanto a mudanças necessárias das práticas pedagógicas e de gestão da escola. <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=17766#>
2. Professora e professor, propomos nesta lógica de organização do trabalho pedagógico escolar, uma reflexão acerca dos espaços de participação ampliada de estudantes, professores, funcionários e familiares nos processos de gestão democrática da escola, com vistas à socialização do conhecimento e democratização das relações internas na escola. Realize uma discussão com os estudantes em pelo menos uma de suas turmas para debater as formas de participação no Conselho Escolar, no Grêmio Estudantil e no Conselho de Classe Participativo, como locus do exercício do diálogo enquanto ferramenta de construção da autonomia dos atores da escola, como por exemplo, a reescrita do PPP. Nesta atividade formativa de reescrita do PPP, todos os sujeitos do processo educativo assumem o seu papel social de ator e de autor do projeto da escola em condições de igualdade, superando os limites da democracia representativa que circunscreve o exercício de voz e voto apenas àqueles representantes eleitos. Nesta reflexão, realize as seguintes atividades: 1) Explícite as principais características da pluralidade e diversidade dos sujeitos (professores e estudantes) como fundamentos a serem considerados no PPP. 2) Faça uma discussão com os estudantes de uma de suas turmas acerca do empoderamento e dos desafios decorrentes dessa relação democrática. 3) Realize uma reflexão sobre a dualidade estrutural do Ensino Médio, identificando as manifestações nos estudantes e professores. 4) Faça uma discussão sobre a formação continuada como espaço de debate e de aproveitamento das experiências docentes. A partir dessas reflexões e dos registros decorrentes dessas atividades, faça uma análise com os professores cursistas de sua turma, considerando as seguintes questões: a) Quais são os problemas que precisam ser resolvidos imediatamente na escola? b) O que já foi feito para resolvê-los? c) Como cada segmento pode contribuir para mudar essa situação? Destaque as contribuições dos estudantes. Agora, encaminhe os registros desta atividade ao gestor e ao Conselho Escolar como contribuição para a reescrita do Projeto Político-Pedagógico.
3. Faça uma reflexão acerca do esquema apresentado como síntese desta unidade do Caderno. A seguir, em pequenos grupos, discuta com seus colegas e escreva os principais problemas da escola (Ensino Médio) na coluna da tabela. Analise os impactos desses problemas na escola. Agora, proponha ações para mudar essa realidade. Socialize os resultados desta atividade como contribuição para a reescrita do PPP.

PROBLEMA (O que precisa ser mudado)	IMPACTOS NEGATIVOS (Do problema)	AÇÕES (Para resolver o problema)
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		

4. Prezado Professor, prezada Professora, individualmente leia as duas atividades propostas e escolha uma para realizar. Faça os registros da atividade selecionada e socialize as suas conclusões com seus colegas. I - Mediante sua participação no Conselho de Classe, faça um relatório claro e objetivo com base nas seguintes questões: Anote todos os diálogos e impressões que você puder observar nesta tarefa. Agora responda: 1-Quais foram os problemas levantados? 2-Quais os encaminhamentos propostos? 3-Estabeleça a diferença

entre queixa e problema. 4-Quais questões de ensino e aprendizagem foram tratadas no Conselho? 5-Quais foram as sugestões propostas? 6-Quais práticas de gestão democrática você identificou no Conselho? 7- Que mudanças você propõe para a realização do Conselho de Classe? II - Realize a leitura e análise de uma ata de Conselho de Classe com base nas questões apresentadas na atividade I.

CADERNO II - CIÊNCIAS HUMANAS.

1. Caro professor, cara professora, o texto abaixo sugere que o trabalho interdisciplinar exige o “encargo da compreensão”. Leia o texto e discuta este conceito entre seus colegas. Registre em um texto as principais ideias debatidas, e em seguida, identifique um conteúdo ou tema do seu componente curricular com potencial para uma ação interdisciplinar. “Apesar de os estudos de processos integrativos serem pequenos em número, os autores concordam em vários pontos. Tomar emprestado de outra disciplina exige assumir o que Janice Lauer chamou de ‘encargo da compreensão’. É necessária uma compreensão mínima do seu mapa cognitivo, incluindo os conceitos básicos, modos de investigação, termos, categorias de observação, técnicas de representação, padrões de prova e tipos de explicação. Aprender uma disciplina a fim de praticá-la é, porém, diferente de usá-la para propósitos interdisciplinares. O domínio da disciplina denota conhecimento completo. O trabalho interdisciplinar exige adequação. Os que tomam algo emprestado não reivindicam expertise em todas as áreas. Eles identificam informações, conceitos ou teorias, métodos ou ferramentas relevantes para a compreensão de um problema particular, processo ou fenômeno. Além disso, não há nenhum Esperanto interdisciplinar. (...) A linguagem interdisciplinar normalmente evolui por meio do desenvolvimento de uma língua de comércio que se torna um pidgin – definido em linguística como uma língua provisória – ou um crioulo – uma nova primeira língua de uma comunidade” (Klein, Julie Thompson. *Humanities, culture, and interdisciplinarity: the changing American academy*. Albany: State University of New York Press, 2005).
2. Caro professor, cara professora, como sugestão para o desenvolvimento de um bom trabalho e com foco no processo de humanização, sugerimos a realização de um exercício simples com os jovens. Peça que eles escrevam (ou utilizem outra forma de expressão mais atraente, como um pequeno vídeo, uma teatralização etc) quais são seus valores atuais, seus planos para o futuro, e como eles se imaginam daqui a 10 anos.
Acreditamos que com este exercício simples você poderá se surpreender com a beleza de muitos sonhos, com o valor que estes jovens dão a família e a escola. Esses dados podem ser expostos, sem identificação dos autores, mas como forma de valorizar o jeito de cada um. Lembre-se que conhecer os sujeitos da aprendizagem é fundamental. Poderá fazer toda a diferença na condução das nossas aulas. Nos tornará profissionais mais próximos do que o jovem estudante também espera de um professor. Depois de realizar essa ação, registre as conclusões por escrito e socialize no seu grupo de estudo.
3. Caros professores, caras professoras, sugerimos uma atividade que possibilite refletir acerca das mudanças que envolvem os processos de seleção de conteúdos e conhecimentos, e elaboração de ações curriculares. Para isso você pode consultar e comparar livros didáticos distintos, Legislação Educacional de diferentes instâncias (Municipal, Estadual, Federal), entrevistar e conversar com professores mais experientes, dentre outras possibilidades, com o objetivo de identificar mudanças e permanências nos conteúdos ensinados. Registre em um texto suas principais conclusões. Com base nestas reflexões, e levando em conta os exercícios feitos ao final das Unidades 1 e 2, planeje uma ação curricular que considere a realidade específica de seus estudantes em uma abordagem interdisciplinar entre diferentes componentes curriculares. Entenda-se por “ação curricular” uma sequência didática, uma unidade programática, um trabalho de campo, um projeto de ensino etc. Este planejamento deverá ser registrado e entregue.
4. Caro professor, cara professora, no nosso dia a dia temos a tendência de utilizarmos livros didáticos que por vezes não contemplam determinados conteúdos que pretendemos abordar. No entanto, eles são, em muitos casos, um dos poucos materiais pedagógicos que a escola dispõe. Diante dessa situação também não é desejável que este material seja o único, ou ainda, seja substituído pela cópia de textos no quadro. Uma possibilidade é criarmos propostas de investigação e desafios para os estudantes, permitindo que eles próprios busquem nos livros didáticos, ou em outros materiais – jornais, revistas, conteúdos disponibilizados na internet e outras mídias -, os quais possam viabilizar a pesquisa, refutando ou confirmando

hipóteses construídas pelos estudantes. Propomos então como atividade, a criação de uma proposta de ação curricular na área de Ciências Humanas baseada na formulação de um problema a ser investigado. Sugerimos como tema a alimentação. Os estudantes podem, a partir de uma questão inicial apresentada pelos professores, construir uma hipótese para resolvê-la ou interpretá-la. Na sequência, os próprios estudantes poderão estabelecer as etapas para a verificação da hipótese, envolvendo diversos procedimentos: pesquisa bibliográfica, saídas a campo, realização de entrevistas, observação dos hábitos alimentares dos colegas, dos familiares e das comunidades locais, entre outros. A partir dos resultados alcançados, os professores podem apresentar questionamentos e análises complementares, como por exemplo: a qualidade dos alimentos consumidos, suas influências nas condições de vida e de saúde, o impacto dos hábitos alimentares no meio ambiente, as relações entre alimentação e cultura, a diversidade dos hábitos alimentares entre grupos e sociedades ao longo da história, o problema da fome, as relações entre interesses econômicos, produção e comércio de alimentos, entre outros. Na verdade, o que propomos é que vocês, professores e professoras, criem uma investigação científica geradora de conhecimentos significativos, valorizadora da autonomia dos estudantes e propiciadora de possíveis mudanças nas atitudes dos estudantes. Para isso, é fundamental que haja interdisciplinaridade e integração de saberes. Depois de planejar e realizar essa ação, registre os procedimentos e resultados por escrito, incluindo fotos, destacando a produção dos estudantes, bem como as formas de socialização com a comunidade escolar.

CADERNO III - CIÊNCIAS DA NATUREZA.

1. Caro professor, cara professora, a seguir propomos duas atividades para a atividade de reflexão e ação. 1. Abaixo, está o link para uma questão da prova de Ciências da Natureza do exame PISA. São três questões sobre O COMPORTAMENTO DO ESGANA-GATA, da página 63 a 68 de http://download.inep.gov.br/download/internacional/pisa/Itens_liberados_Ciencias.pdf Analise a questão e discuta com o seu grupo: a) Quais são os conhecimentos que essa questão tem como objetivo avaliar? b) Discuta com seu grupo a importância de o estudante do Ensino Médio ser avaliado em relação a esses conhecimentos, de acordo com o que foi apresentado nesta unidade. c) Como o ensino das Ciências da Natureza, no seu contexto de trabalho, pode contribuir para o desenvolvimento desses conhecimentos? 2. É comum associarmos investigação com experimentação nas salas de aula de Ciências da Natureza. No entanto, a experimentação no ensino de Ciências da Natureza, de maneira geral, é aplicada para se demonstrar algum conceito e, muitas vezes, tem somente como objetivo motivar mais o aluno para o tema. Ao contrário dessa concepção, tentamos mostrar nesta unidade que a investigação no ensino das Ciências da Natureza constitui-se por princípios orientadores da prática pedagógica. Esses princípios não necessariamente se concretizam por meio de atividades experimentais. Podem ser realizados também com a mediação de textos didáticos, textos de divulgação científica, exercícios, vídeos, atividades com características diversas. Cabe salientar que uma atividade experimental em que é solicitado ao aluno seguir um protocolo e as questões apenas confirmam o conceito estudado nas aulas teóricas precedentes, não contribui nem para o aprendizado nem para a construção de uma visão de Ciências da Natureza como discutido aqui. Nos documentos abaixo, há duas atividades experimentais sobre um mesmo tema. Aparentemente, as atividades se referem a temas de Biologia e os professores de Física e Química podem não se sentirem confortáveis em analisá-las. No entanto, as atividades pretendem criar possibilidades de o estudante vivenciar o pensamento e a argumentação científicos. Ao ser possível compará-las, enriquecemos esta reflexão. Por essa razão, convidamos a todos os professores a realizá-la, de preferência em grupos interdisciplinares.
2. Caro professor, cara professora, leiam as proposições abaixo, retiradas do livro Ensino de Ciências e Cidadania das autoras Myrian Krasilchik e Marta Marandino (2007, p. 54-55). Este livro pode ser encontrado na biblioteca da sua escola, pois faz parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE do Professor, do ano de 2010. ENSINAR CIÊNCIAS É:
 - Estimular atividade intelectual e social dos alunos.
 - Motivar e dar prazer pelo aprendizado.
 - Demonstrar que o processo da ciência e da tecnologia resultou de um esforço cumulativo de toda a humanidade.
 - Demonstrar que o conhecimento científico vai mudando à medida que novas informações e teorias levam a interpretações diferentes de fatos.
 - Estimular a

imaginação, a curiosidade e a criatividade na exploração de fenômenos de interesse dos alunos. • Fazer com que os estudantes conheçam fatos, conceitos e ideias básicas da ciência. • Dar condições para trabalhos práticos que permitam vivenciar investigações científicas rigorosas e éticas. ENSINAR CIÊNCIAS NÃO É: • Realizar exercícios de laboratório seguindo “receitas”, sem promover discussões para análise de procedimentos e resultados. • Usar “fórmulas” para resolver problemas sem discutir o seu significado e propostas alternativas. • Fazer os alunos decorarem termos que não mais serão usados durante o curso. • Priorizar na sequência do curso e das aulas o conteúdo sem levar em conta fatores que promovam a motivação e o interesse pelo mesmo. Não relacionar e exemplificar sempre que possível o conteúdo ao cotidiano e às experiências pessoais dos alunos. • Não apresentar aplicações práticas do que é ensinado. • Não criar situações para realização de experimento mesmo em situações adversas de trabalho, falta de material, classes numerosas, entre outras. • Permitir que os alunos pensem que a Ciência está pronta e acabada e que os conhecimentos atuais são definitivos. • Não apresentar e analisar a evolução histórica da ciência. Discuta essas afirmações com os seus colegas. Todos concordam com essas afirmações? Como podem, de fato, serem planejadas práticas que corroborem com tais proposições?

3. Caro professor, cara professora, a partir das reflexões dessa unidade sugerimos que pensem no planejamento de uma atividade ou sequência de atividades de ensino desenvolvida de forma interdisciplinar a partir dos temas indicados a seguir, ou outro tema que o grupo achar pertinente. O planejamento deve considerar a sequência proposta pela figura 2 para uma abordagem CTS e também aspectos do ensino por investigação discutidos na unidade 1 deste Caderno. Sugerimos que após o planejamento, discussão e reflexão sobre a realização da atividade, esta seja concretizada em sala de aula com seus alunos. Temas: alimentos transgênicos; clonagem humana; construção de usinas nucleares; crise no fornecimento de água e energia; efeito estufa; enchentes; exploração espacial; fontes de energia e os possíveis impactos ambientais; meios de transporte; poluição em suas diferentes formas; utilização do aparelho telefônico celular na atualidade.
4. Caro professor e cara professora do Ensino Médio, nesta unidade realizamos uma discussão sobre ciência e a forma como a mesma se materializa nos currículos e cotidianos das escolas. Apresentamos algumas propostas de abordagens pedagógico-curriculares da área e alguns exemplos de como os componentes curriculares podem se organizar – por meio de planejamentos individuais ou interdisciplinares – de acordo com os direitos à aprendizagem dos estudantes. Sugerimos que você, e seu grupo, definam uma temática relevante para sua realidade, escolham uma das abordagens apresentadas e planejem uma unidade de ensino envolvendo os componentes curriculares da área de maneira interdisciplinar. Feito isso, postem a atividade, em formato de artigo, no Portal Em Diálogo (<http://www.emdialogo.uff.br/>). Se possível, apliquem com seus alunos e discutam como foi o trabalho em sala de aula e de que forma a unidade de ensino contribuiu para a formação integral dos estudantes na perspectiva das DCNEM.

CADERNO IV – LINGUAGENS.

1. Nesta unidade discutimos a formação da área de Linguagens, o conceito de linguagem e apresentamos os conhecimentos da área. Agora vamos refletir um pouco sobre esses temas através da discussão do filme *O enigma de Kaspar Hauser*, do diretor alemão Werner Herzog, que você pode assistir em: <https://www.youtube.com/watch?v=MxpuYFouR70>. Consideremos a seguinte ordem na atividade: 1) Assistir ao filme, procurando observar e anotar, quais são as relações entre linguagem e construção da realidade; como as práticas de linguagem estão atreladas aos contextos sociais e históricos; como os conhecimentos de linguagem listados acima aparecem no filme. 2) Em roda de discussão, comparar as anotações e reflexões. 3) Ainda no grupo, discutir a relação entre imposição e opção na linguagem e entre reprodução e mudança social.
2. Nesta unidade refletimos sobre o sujeito jovem, as práticas de linguagem e os direitos de aprendizagem. Para que possamos agora investigar formas de levar essas reflexões para a atividade educativa, propomos um exercício que leve em conta a realidade dos estudantes, e que compreende quatro etapas, quais sejam: a) Em conversa com seus alunos, levante cinco práticas de linguagem (interação/expressão) que estão presentes em suas vidas. b) Aponte como elas poderiam ser mobilizadas como atividades de ensino e aprendizagem, quais conhecimentos da área de linguagens estariam presentes e quais direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano seriam contemplados. c) Em uma roda de conversa, exponha seu

- levantamento e reflexão aos colegas. d) Considerando os levantamentos expostos por todos os colegas, desenvolvam uma discussão, contemplando o alcance dos direitos e as possibilidades de trabalhos interdisciplinares.
3. Uma forma de mobilizar vários dos conceitos discutidos nesta unidade passa pela possibilidade de planejar um trabalho interdisciplinar, em que linguagens e as diferentes dimensões do currículo: trabalho, cultura, ciência e tecnologia apareçam entrelaçados com um tema de interesse dos jovens de Ensino Médio. Entre tantos possíveis, um desses temas poderia ser estudar o que “faz a cabeça” das pessoas, particularmente dos jovens, em relação ao padrão corporal, o “ideal estético” a ser alcançado por homens e mulheres. Para desenvolver um trabalho nessa linha, uma possibilidade seria debruçar-se sobre uma revista ou outro artefato cultural consumido pelos jovens da sua escola, na qual o padrão corporal fique sempre em evidência. Dessa forma, para desenvolver essa atividade recomendamos que o grupo de professores escolha uma revista específica, preferencialmente, disponível em internet. Essa abordagem pode ser realizada em duas etapas. A primeira delas seria a da análise. Tomando como base os conhecimentos das diferentes disciplinas da área de Linguagens e de disciplinas de outras áreas, os estudantes seriam desafiados a analisar a revista em diversas perspectivas, passando tanto pelo conteúdo, como pela identificação dos gêneros textuais predominantes, os efeitos de sentidos procurados, o uso das imagens, o desenho, organização etc. Professores, tomando como referência essa proposta de trabalho interdisciplinar, perguntamos: Qual seriam, em sua perspectiva, os conhecimentos mais “valiosos” que o seu componente curricular poderia aportar para a análise? Qual é a relação desses conhecimentos com as dimensões trabalho, cultura, ciência e tecnologia discutidas nesta unidade? Na segunda etapa do trabalho, haveria a possibilidade de mobilizar os estudantes para a produção de uma revista (ou artefato similar) para tratar do tema padrão corporal a partir de um ponto de vista diferente daquele defendido e difundido pela revista analisada. Nesse contexto a pergunta é: Professores, na perspectiva de seu componente curricular, que conhecimentos são necessários para potencializar a “produção” da revista pelos alunos, tanto no que se refere ao conteúdo como a sua forma considerando o público para o qual ela é direcionada? Agora, tendo respondido as questões referentes às duas etapas dessa atividade pedagógica pediríamos que você, professor e professora, discutisse com os colegas sobre as possibilidades oferecidas por projetos como este para o trabalho com os estudantes, assim como para o desenvolvimento de práticas de ensino interdisciplinares.
 4. Ao longo desta unidade, promovemos reflexões em torno do fazer pedagógico e sua relação com o currículo, sob diversas perspectivas. Retomando as reflexões teóricas sobre a atividade educativa na atualidade, influenciada pelos impactos das tecnologias digitais, bem como as considerações de Libâneo aqui abordadas sobre a pedagogia como forma de humanização das pessoas, considere: 1. Discuta com um grupo de colegas as implicações dessas ideias para o seu componente curricular. 2. A partir das discussões com seu grupo, reflitam em conjunto sobre a metáfora da árvore e o fazer pedagógico. Procurem identificar algumas práticas (recorrentes) dentro de seu componente. No contexto das folhas, abordem as técnicas mais usadas e articulem-nas às práticas, às ideias, pensamentos e valores que as norteiam, ou seja, ligando-as à raiz (filosofia educacional) e ao tronco (pedagogia). 3. Por fim, discutam qual é a relação do que foi levantado com a formação humana integral dos estudantes.



FONTE: (Monte Mór, 2011; Ono, 2013; Maciel, 2014)

1. Caro Professor, cara Professora, No texto dessa Unidade fizemos a afirmação de que há um predomínio, nem sempre desejável, do pensamento lógico-dedutivo nas atividades propostas em Matemática. Você, Professor de Matemática, concorda com isso? Ou o dominante é mesmo a mera prescrição de regras e procedimentos sem comprovação? Vamos pensar sobre o assunto? Nos exemplos que usamos no texto, há a indicação de atividades que podem ser pensadas por várias áreas ou componentes curriculares. Propomos que, em grupo, seja analisado um conjunto de atividades realizadas com os estudantes no período de uma semana. O ideal é que sejam analisadas as atividades de todos os componentes curriculares de uma determinada turma de estudantes na tentativa de observar e identificar os tipos de pensamento matemático que possam estar presentes nessas atividades. Sugerimos o uso da seguinte tabela:

Componente curricular	Breve descrição da Atividade	Tipos de pensamento matemático envolvidos

... (acrescentem as linhas que forem necessárias) Com os dados completos dessa tabela, é possível identificar os tipos de pensamento matemático em todas as atividades? Quais serão os tipos de pensamento mais frequentes na sua área? A partir das explicações e exemplos feitos no texto, pode-se verificar o que foi afirmado em relação a ser o pensamento lógico-dedutivo o mais usado nas atividades de Matemática? Como produzir maior equilíbrio em relação aos diversos tipos de pensamento matemático? Como isso pode auxiliar em planejamentos individuais e coletivos que apontem a escolha do que será trabalhado com os jovens? É importante que o produto dessa reflexão possa ser utilizado em comparação com as outras atividades que propomos adiante. Compartilhem essa tabela e suas reflexões em formato de artigo publicando-as no Portal EMdiálogo, disponível em: <http://www.emdiálogo.uff.br>

2. Caro Professor, cara Professora, Nessa unidade discutimos sobre as juventudes no Ensino Médio e do reconhecimento que, em geral, a curiosidade e a criatividade são pouco exploradas no cotidiano da escola para esses grupos. Vamos, então, fazer um exercício em torno da construção de um projeto que possa sustentar um trabalho coletivo dos estudantes e uma interação entre os diversos componentes curriculares? Isso pode ser realizado entre vocês professores e, depois, transposto para um planejamento nas atividades da escola junto com os jovens. Formulem uma ou mais perguntas em uma área de interesse do grupo. Percebam que é necessária uma negociação para a escolha dessas questões. Como foi a de vocês? A partir das escolhas feitas elaborem um projeto. Para tanto, propomos discutir as justificativas (por que o projeto é importante?) e os objetivos ou finalidades (o que se pretende alcançar com o projeto?). Outra discussão fundamental tem a ver com a metodologia ou planejamento de atividades (como o projeto será desenvolvido?). Por fim, quais instrumentos podem ser utilizados para a compreensão sobre o quanto os objetivos foram atingidos e sobre a adequação do planejamento? (Avaliação processual e das aprendizagens). Cada área de conhecimento ou componente curricular consegue se inserir nesse trabalho? Como identificar conhecimentos da área a partir das escolhas feitas por vocês? Como planejar atividades como essa no seu contexto? É preciso modificar a divisão dos tempos e repensar os espaços da escola? Se ficaram interessados, sugerimos como leitura complementar a seguinte obra: *Trajatórias Criativas - Caderno 7 - Iniciação Científica* disponível em: <http://goo.gl/HFLxDc>
3. Professor, professora, no decorrer desta Unidade propusemos dois exercícios individuais de reflexão a partir da sua especialidade. Chegou o momento de compartilhar suas ideias e anotações com os demais colegas. a) Sobre o Homem Vitruviano propomos que: - Compartilhem as anotações feitas anteriormente sobre o que identificaram no desenho de Leonardo da Vinci. - Explicitem quais articulações percebem nessa obra com as dimensões do trabalho, cultura, ciência, e tecnologia, compatíveis com a época em que ela foi produzida pelo artista. b) Sobre a exposição idealizada: - Compartilhem e debatam as anotações feitas anteriormente sobre a idealização da exposição. - Registrem os conhecimentos que consideraram mobilizados em cada área de conhecimento e as articulações identificadas com

as dimensões do trabalho, cultura, ciência e tecnologia. A partir desses dois exercícios de reflexão e combinando com as reflexões realizadas nas outras duas unidades, definam critérios para a modificação das rotinas e apontem as dificuldades percebidas para a implementação efetiva de novas rotinas de trabalho que permitam planejamentos integrados.

4. Convidamos vocês, professores das áreas, a fazer o exercício de organizar conjuntamente as ideias discutidas no último exemplo, e outras que imaginarem, em subprojetos que acreditem ter viabilidade na sua escola, a partir da pergunta central formulada. Registrem seus subprojetos, as questões motivadoras, os objetivos e as ações pretendidas em uma tabela análoga àquela desenvolvida ao final do primeiro exemplo. Não esqueçam de discutir e registrar os processos adequados de avaliação para os subprojetos elencados.
5. Reconhecemos o desafio que pode significar a organização e implementação de atividades integradoras com a área de Matemática. Por esse motivo, propomos reservar um tempo para o aprofundamento. Organizar uma roda de conversa com os professores sobre os exemplos de atividades de trabalho e pesquisa propostas nessa unidade. Debatam sobre a viabilidade desse tipo de proposta em sua realidade escolar e apontem o que identificam como positivo e possível, e o que possa apresentar maiores dificuldades ou mesmo impossibilidade de realização. Justifiquem suas conclusões e, sendo o caso, discutam alterações para melhor adequar as ideias das propostas. A partir de cada área de conhecimento e levando em conta as características dos seus estudantes atuais, seus possíveis interesses e a cultura da comunidade local, formulem questões para a elaboração de um projeto de pesquisa e intervenção que possa mobilizar conhecimentos da área e com potencial de adesão dos estudantes à proposta. Com as questões formuladas a partir das diferentes áreas, negociem um dos temas sugeridos que tenha o maior potencial integrador das áreas, para ser objeto de planejamento conjunto de um possível projeto a ser desenvolvido pelos estudantes. Nessa atividade deve ser favorecido o protagonismo dos jovens, assim como o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. Façam o registro das diferentes etapas desta atividade e socializem com os demais professores em formação, publicando-as, em forma de artigo, no Portal EMdiálogo, disponível em: <http://www.emdiálogo.uff.br>