



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

MARIA CIBELLE MOREIRA DE ARAÚJO

**O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: LIMITES E
POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO NA CREDE 06- SOBRAL**

FORTALEZA - CEARÁ

2019

MARIA CIBELLE MOREIRA DE ARAÚJO

O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: LIMITES E
POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO NA CREDE 06- SOBRAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de Concentração. Planejamento e Políticas Públicas.

Orientadora: Prof. Dra. Isaurora Cláudia Martins de Freitas

FORTALEZA-CEARÁ

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Araújo, Maria Cibelle Moreira de .

O Pacto Nacional Pelo Fortalecimento Do Ensino Médio: limites e possibilidades de implementação na CREDE 06- Sobral [recurso eletrônico] / Maria Cibelle Moreira de Araújo. - 2019.

1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 165 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Abaiara, 2019.

Área de concentração: Planejamento e políticas públicas.

Orientação: Prof.ª Dra. Isaurora Cláudia Martins de Freitas.

1. Políticas Educacionais . 2. Ensino Médio. 3. Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio-PNEM. 4. Formação de Professores. I. Título.

MARIA CIBELLE MOREIRA DE ARAÚJO

O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO:
LIMITES E POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO NA CREDE 06- SOBRAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 26/07/2019

BANCA EXAMINADORA

Isaurora Cláudia Martins de Freitas

Prof.^a Dr.^a Isaurora Cláudia Martins de Freitas (Orientadora)
Universidade Vale do Acaraú - UVA

Lia M. Fiúza

Prof.^a Dr.^a Lia Machado Fiúza Filho
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Diocleide Lima Ferreira

Prof.^a Dr.^a Diocleide Lima Ferreira
Universidade Vale do Acaraú - UVA

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e luz concedida na minha vida e nesta trajetória até aqui.

À minha família, meu porto seguro, em especial, minha mãe Margarida Moreira de Araújo e meu pai Benedito Freire de Araújo, pelas palavras humildes de incentivo e o olhar sincero de quem acredita em mim.

Ao meu companheiro de vida por acreditar, incentivar a conclusão desta pesquisa, Benedito Moreira.

Aos meus irmãos, Benedito Freire, Antônio Araújo, Regis Araújo e Sinara Araújo por estarem sempre ao meu lado e pela compreensão, em especial ao pedacinho de mim, meu sobrinho Luiz Otávio.

À Prof^a. Dra. Isaurora Cláudia Martins Freitas, pela atenção, disponibilidade e orientação concedida, me ajudando a superar minhas limitações e a enxergar novas possibilidades.

Aos membros da banca, Dra. Lia Machado Fiuza Fialho e Dra. Diocleide Lima Ferreira, pelas contribuições, pelas palavras de incentivo e por ajudarem a tornar este sonho, realidade.

À coordenação e aos professores do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

À Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC-CE), pelo apoio financeiro.

Aos que fazem a EEM Huet Arruda em Moraújo- Crede 06 (Sobral) pelo apoio durante as aulas e por acreditarem em mim, em especial ao núcleo gestor: Adriana Albuquerque, Celso Feire, Ifigênia Sampaio, Sergio Moreira. Também ao grande mestre em quem me inspirei para chegar até aqui, Diógenes Carvalho.

À Equipe da Crede 06- Sobral, pelo apoio, em especial na concessão de dados para esta pesquisa.

Aos professores e núcleo gestor das escolas: EEM José Cláudio de Araújo em Mucambo e EEM Ministro Jarbas Passarinho em Sobral, pela contribuição com este trabalho, em especial na coleta de dados.

À turma 16 do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPPP), em especial aos colegas do interior: Aristóteles, Cleilson, Eliete e Gilmar pelo companheirismo nessa caminhada e pelos laços de amizade realizados.

“Desistir... já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.”

(Cora Coralina)

RESUMO

A presente pesquisa investiga o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM e suas premissas, tendo em sua natureza um conjunto de ações pensadas pelo Governo Federal na reformulação do Ensino Médio, a partir da necessidade de fortalecer uma política nacional para o referido nível de ensino, cujos objetivos se concentram no acesso, permanência e aprendizado do aluno na escola. Para tanto, estudou-se a implementação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação- CREDE 06 - Sobral, a fim de entender como este programa se efetivou em meio às políticas educacionais já existentes e seus possíveis impactos nos indicadores de aprendizagem resultantes da formação de professores e da proposta de reorganização curricular, ações estruturantes do Pacto. Para tanto, duas escolas pertencentes à CREDE 06 - Sobral foram referências para o levantamento de dados dessa pesquisa: EEM José Cláudio de Araújo, em Mucambo e EEM Ministro Jarbas Passarinho, em Sobral. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, pois, busca discutir os aspectos subjetivos coletados nos questionários e nas entrevistas realizadas com os sujeitos que participaram diretamente da implementação do Pacto na Secretária de Educação Básica do Ceará - SEDUC, na CREDE 06 e nas escolas lócus de estudo. Alguns aspectos quantitativos também estão presentes, ao estudar de índices educacionais que compõem os dados numéricos que retratam o Ensino Médio. A pesquisa está teoricamente embasada em autores como: Abramovay e Castro (2004), Amabile (2012), Ball e Mainardes (2011), Bourdieu (2003), Campos Neto e Lima (2017), Cóssio (2014), Frigotto (2005), Grabowski (2017), Imbernón (2010), Luckesi (2008), Perrenoud (2000), Saidelles e Costa (2013), Vieira (2010), entre outros autores que fundamentaram o estudo das categorias de análise: Políticas Públicas Educacionais, Formação de Professores, Ensino Médio, dentre outras. Ao final deste estudo, inferências apontam que o Pacto pode ser percebido como um instrumento que gerou movimentos e conseguiu provocar um diálogo permanente entre os diversos atores envolvidos na sua implementação, no qual a formação de professores, realizada no “chão da escola”, possibilitou a troca de experiências e de reflexões sobre o fazer pedagógico, além de pensar a proposta de reformulação curricular que deu forma à Base Nacional Curricular comum - BNCC em consonância com a realidade de cada unidade escolar no entanto, questões

financeiras e pelo contexto político não apresentou continuidade, fato que não permitiu a avaliação das ações propostas deste Programa por parte do Governo Federal.

Palavras- chave: Políticas Educacionais. Ensino Médio. Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio- PNEM. Formação de Professores.

ABSTRACT

This research investigate the Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM (portuguese for National Pact to High School Fortification) and it's premises as a of actions planned by the Brazilian Federal Government to reformulate the Brazilian equivalent to High School due to a need of fortification on the national policy to that level of education on which the objectives concentrate on the student's access, permanence and learning. This research studied the implementation of PNEM on Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação- CREDE 06 - Sobral (portuguese to Regional Educational Development Coordinating of municipality of Sobral-Ceará-Brazil) aiming to understand how the program was implemented between the previously existing educational politics and the impacts on the indexes of learning as a result of teacher's training and the proposal of curricular reorganization, actions of PNEM. The data collection was realized on two schools that belong to CREDE 06 - Sobral: EEM José Cláudio de Araújo placed on the region of Mucambo e EEM Ministro Jarbas Passarinho in Sobral. It is a qualitative study since it try to discuss subjective aspects collected on the surveys and interviews realized with people who acted directly on the implementation of PNEM on the analyzed schools. Quantitative aspects are also present since it studies the educational index that are the basis of numeric data that describe the situation of brazilian high school. The theory basis is composed based on the work of authors as Abramovay e Castro (2004), Amabile (2012), Ball e Mainardes (2011), Bourdieu (2003), Campos Neto e Lima (2017), Cóssio (2014), Frigotto (2005), Grabowski (2017), Imbernón (2010), Luckesi (2008), Perrenoud (2000), Saidelles e Costa (2013), Vieira (2010) that divided this work on the following categories of analysis: Educational public politics, Teacher's training and high school. The results show that PNEM is an instrument that promoted movements and caused a permanent dialogue between the actors involved on it's implementation, where teacher's training made it possible the experience changing and reflections of the pedagogic act and thoughts about the curricular reformulation that formed the Base Nacional Curricular comum - BNCC (portuguese for National Common Curricular Basis) according to the reality of each scholar unity. Due to financial reasons and political situation that did not showed continuity, the Brazilian Federal Government was not able to evaluate the results of the program.

Keywords: Educational politics. High School. Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio- PNEM. Teacher's training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Programas e Projetos voltados para o Ensino Médio no Ceará.....	59
Quadro 2 -	Síntese da fala dos entrevistados responsáveis pela implementação do pacto no Ceará (universidade e governo): as possibilidades e as dificuldades das formações continuadas do Pacto.....	92
Quadro 3 -	Síntese da atuação dos Formadores Regionais da Crede 06.....	110
Quadro 4 -	Elementos destacados como diferenciais na implementação do Pacto na Crede 06.....	112
Quadro 5 -	Avaliação dos Formadores Regionais sobre a não continuidade do Pacto.....	113
Quadro 6 -	As possibilidades e as dificuldades das formações continuadas do pacto na visão dos Formadores Regionais.....	115
Quadro 7 -	As possibilidades e as dificuldades das formações continuadas do Pacto na visão da orientadora de estudo.....	121
Quadro 8 -	Possibilidades de formação ofertadas pelo Pacto.....	122
Quadro 9 -	Contribuições do Pacto para as escolas pesquisadas na visão dos Professores Cursistas das formações.....	123
Quadro 10 -	Dificuldades encontradas na escola para a implementação do Pacto.....	124
Quadro 11 -	Avaliação dos Professores Cursistas sobre a não continuidade do Pacto.....	125
Quadro 12 -	As possibilidades e as dificuldades das formações continuadas do Pacto na visão da orientadora de estudo.....	133
Quadro 13 -	Possibilidades de formação ofertadas pelo Pacto.....	134
Quadro 14 -	Contribuições do Pacto para as escolas pesquisadas na visão dos Professores Cursistas das formações.....	136

Quadro 15 -	Dificuldades encontradas na escola para a implementação do Pacto.....	137
Quadro 16 -	Avaliação dos Professores Cursistas sobre a não continuidade do Pacto.....	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará (2008-2018).....	56
Tabela 2 - Resultado de desempenho do Estado do Ceará em Português e Matemática no Spaece (2012-2017).....	61
Tabela 3 - Matrícula do Ensino Médio na rede estadual de ensino do Ceará (2012-2017).....	64
Tabela 4 - Taxa de rendimento da rede estadual de ensino médio do Ceará (2012-2016).....	64
Tabela 5 - Fluxo escolar da EEM Ministro Jarbas Passarinho- Sobral, período de 2007 a 2018.....	118
Tabela 6 - Fluxo escolar da EEM José Cláudio de Araújo- Sobral, período de 2008 a 2018.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Evolução do IDEB no Ceará (2005-2017).....	62
Gráfico 2 -	Síntese das informações gerais coletadas nos questionários aplicados aos Formadores Regionais da CREDE 06 – Sobral.....	108
Gráfico 3 -	Síntese das informações gerais dos professores e orientadores de estudo que participaram das formações do Pacto na EEM Ministro Jarbas Passarinho.....	119
Gráfico 4 -	Síntese das informações gerais dos professores e orientadores de estudo que participaram das formações do Pacto na EEM Ministro Jarbas Passarinho.....	119
Gráfico 5 -	Síntese das Informações Gerais dos professores e orientadores de estudo que participaram das formações do Pacto na EEM José Cláudio de Araújo- Mucambo.....	128
Gráfico 6 -	Síntese das informações gerais dos professores e orientadores de estudo que participaram das formações do Pacto na EEM Ministro Jarbas Passarinho.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CED	Coordenadoria de Educação a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
COAVE	Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
COEDP	Coordenadoria de Educação Profissional
COGEP	Coordenadoria de Cestão de Pessoas
COPEM	Coordenadoria de Cooperação com o Município
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EEM	Escola de Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACE	Fortalecimento da Atuação do Coordenador Escolar
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NTPPS	Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas sociais
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCA	Professor Coordenador de Área
PDT	Professor Diretor de Turma
PJF	Programa Jovem de Futuro
PNAIC	Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Ensino
PNEM	Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPDT	Projeto Professor Diretor de Turma

ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEDUC	Secretaria de Educação Básica do Ceará
SENAC	Serviço Nacional de Educação Comercial
SIGE	Sistema Integrado de Gestão Escolar
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	O CAMPO DA PESQUISA.....	21
1.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
2	AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO MÉDIO...	29
2.1	AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS MÚLTIPLAS COMPREENSÕES.....	29
2.2	O ENSINO MÉDIO EM MEIO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	37
2.2.1	A Educação como Política Pública.....	37
2.2.2	Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil.....	40
2.2.3	O Ensino Médio Hoje.....	43
2.2.4	O Ensino Médio no Ceará.....	53
3	O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO E SUAS PREMISSAS.....	67
3.1	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PACTO.....	68
3.2	O PACTO E A PROPOSTA DE REDESENHO CURRICULAR.....	78
3.3	O PACTO E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO CEARÁ.....	86
4	A IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NA CREDE 06- SOBRAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS ESCOLAS: EEM MINISTRO JARBAS PASARINHO- SOBRAL E EEM JOSÉ CLAÚDIO DE ARAÚJO- MUCAMBO.....	96
4.1	O PACTO E O TRATO COM A FORMAÇÃO INTEGRAL E HUMANA DAS JUVENTUDES.....	96
4.2	A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ PACTO.	102
4.3	ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS NAS ESCOLAS: EEM MINISTRO JARBAS PASSARINHO-SOBRAL E EEM JOSÉ CLAÚDIO DE ARAÚJO - MUCAMBO	106
4.3.2	O Pacto e a formação de professores na EEM Ministro Jarbas Passarinho.....	117
4.3.3	O Pacto e a formação de professores na EEM José Claudio de Araújo- Mucambo.....	126

4.3.4	Os limites e possibilidades das formações de professores propostas no Pacto nas escolas pesquisadas.....	139
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	142
	REFERÊNCIAS.....	147
	APÊNDICES.....	156
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO AOS PROFESSORES E/OU COORDENADORES.....	157
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO AOS ORIENTADORES (AS) DE ESTUDO.....	158
	APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA APLICADO AOS FORMADORES REGIONAIS DA CREDE 06.....	159
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	160
	APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM TÉCNICOS DA SEDUC COORDENADORES DO PACTO NO CEARÁ.....	162
	APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM COORDENADOR DO PACTO NO CEARÁ JUNTO A UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ- UFC.....	163
	ANEXO.....	164
	ANEXO A – PUBLICAÇÃO NO DIÁRIO OFICIAL DA PORTARIA Nº 1140 DE 22 DE NOVEMBRO DE 2013.....	165

1 INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN- 9394/96), no art. 35 trata o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica, com duração mínima prevista de três anos. Trazendo como finalidades para este nível de ensino:

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. (LDBN, 2017, p.24)

Apesar de destacar a natureza da última etapa da educação básica, é apenas no ano de 2009, com a alteração na LDBN, que a educação passa a ser obrigatória dos 04 aos 17 anos e, portanto, o ensino médio passa a se constituir em direito de todos os jovens de 15 a 17 anos. Referida lei também assegura que a oferta do Ensino Médio deve ser de qualidade, garantindo a aprendizagem e a formação intelectual dos educandos e preparando-os para o mercado de trabalho. Fato este que nem sempre foi evidenciado quando se trata de Ensino Médio brasileiro, que durante anos se distanciou destas orientações legais.

Torna-se desafiador lidar com os índices que retratam o Ensino Médio brasileiro, pois

A taxa de escolarização das pessoas de 15 a 17 anos, em 2017, foi 87,2% e não variou frente a taxa de 2016. Adicionalmente, não se alcançou a universalização definida na Meta 3 do PNE até o término de 2016. Em termos regionais, as taxas de escolarização permaneceram estáveis entre os dois anos, sendo, em 2017, de 85,8% no Sul, 86,1% no Nordeste, 86,6% no Norte, 87% no Centro-Oeste e 88,7% no Sudeste, maior percentagem entre as Grandes Regiões. Para o grupo etário de 15 a 17 anos, o ideal seria estar frequentando o ensino médio, porém, apenas 68,4% estavam na idade/série adequada, percentagem que não apresentou diferença em relação a 2016 (68,0%). (PNADC, 2018, p.07)

Neste cenário desafiante em que se situa o Ensino Médio brasileiro, cuja identidade ainda precisa ser consolidada, atrelada à preocupação de superar índices escolares que apontam o distanciamento dos jovens estudantes do ambiente escolar, foi instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM por meio da portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

O PNEM traz como premissas básicas: a articulação de estratégias e ações entre a união e os estados a fim de construir políticas públicas, programas e projetos voltados para o ensino médio brasileiro, para isto, busca construir uma discussão sobre o currículo e identidade do Ensino Médio em território nacional, e, desta forma, consolidar ações que, efetivamente, promovam ensino e aprendizado de qualidade no ensino médio.

O PNEM tem como proposta de trabalho, de acordo com o seu documento orientador, elevar o padrão de qualidade do ensino médio no Brasil, por meio de duas ações básicas: a formação continuada de professores e o redesenho curricular por meio do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI¹, ambos constituintes e norteadores de sua base filosófica. O segundo foi iniciado com a criação coletiva e consultiva de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC² do ensino médio.

Outro aspecto reside na universalização tardia do ensino fundamental, que é considerada a principal razão pela qual o Ensino Médio ganha conotação de agenda pública de forma expressiva e com força nunca antes vista. Somente no século 21, especificamente nas décadas de 1990 e 2000, esta modalidade tem alcançado expressividade no cenário nacional, sendo os pilares para esta constatação, as mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais contemporâneas.

De acordo com o decreto citado anteriormente e os documentos norteadores do PNEM, é desenhado um programa que apresenta características educacionais inovadoras, que visa formar professores atuantes neste perfil de ensino, com trabalho focado na formação de jovens críticos, participativos e que se veem como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

¹ O Programa Ensino Médio Inovador, também conhecido como ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador>, acesso em 18 de fev de 2019.

² A BNCC- Base Nacional Curricular Comum é um conjunto de conhecimentos organizados por competências e habilidades que devem compor os currículos escolares, Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

A partir destas ponderações, toma-se o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio como tema de estudo, buscando analisar suas propostas de intervenção enquanto um conjunto de ações pensadas pelo Governo Federal na reformulação do Ensino Médio e da política de educação básica, a fim de superar as problemáticas que residem no acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes neste nível de ensino. Dentre as premissas que norteiam a implementação do PNEM, a formação de professores e suas proposições constituem os elementos dessa análise.

A problemática central desta pesquisa se movimenta em torno das formações de professores ofertadas pelo PNEM e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem nas escolas de ensino médio da 6ª CREDE após a concretização das etapas iniciais deste programa. Assim, a pesquisa insere-se na linha Formação de Professores, uma vez que traz para o cerne a formação contínua de professores em caráter cooperativo e realizada no “chão da escola”, tendo como preocupação maior valorizar a escola como espaço de formação contínua do professor e produtores de saberes docentes. Do que foi colocado, considera-se a viabilidade da pesquisa através da quantidade, diversidade e ineditismo das fontes, as quais possibilitam a concretude dos objetivos propostos. Enfatiza-se a relevância do tema, que busca contribuir com a produção bibliográfica nacional, ampliando os estudos sobre a aprendizagem cooperativa como aparato para a formação contínua de professores.

Além dos aspectos mencionados, a temática aqui apresentada está inserida no contexto socioeconômico em que vem sendo pensado ou mesmo repensado o processo de renovação do ensino médio brasileiro, que se justifica ao tratar os índices que são mensurados nas avaliações externas como a Avaliação Nacional da Educação Básica- ANEB³ utilizada para calcular o Índice Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB⁴ e o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM⁵, além de

³ A Avaliação Nacional da Educação Básica- ANEB foi criada em 2005, passando a compor o sistema de Avaliação da Educação Básica- SAEB. Sendo realizada nos anos finais de cada etapa da educação básica. Em 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>, acesso em: 14 de mar de 2019.

⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), construído para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação

dados que retratam uma modalidade de ensino com alto índice de evasão escolar, e um número elevado de jovens fora desta escolaridade.

Cabe destacar que a formação educacional e até mesmo curricular proposta pelo ensino médio vem passando por processos de ressignificação. Apesar de possuir elementos técnicos, sociais e mercadológicos traz também a preocupação com a formação integral e humana, que possibilite o desenvolvimento humano na sua totalidade, respeitando as diversidades de pensamentos, identidades e culturas. Partindo desta premissa, constrói-se outra concepção do ser jovem, onde o mesmo não seja visto apenas como um indivíduo rebelde, contestador ou que negue as regras estabelecidas por uma ordem social, já que tais características não dizem respeito somente a esta faixa etária, nem são comportamentos exclusivos destes.

Assim, algumas questões serviram como base para a pesquisa, dentre elas: como se deu a implementação do programa Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio na Crede 06, mais especificamente nas duas escolas pesquisadas: EEM José Claudio, em Mucambo, e Jarbas Passarinho, em Sobral? Quais as possibilidades e limitações apresentadas por este programa nas duas escolas de ensino médio regular da rede estadual de ensino que compõem a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação- CREDE 06? Quais as possíveis contribuições das formações de professores ofertadas pelo programa Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio na Crede 06 e seus reflexos nas escolas estudadas?

Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo geral estudar a implementação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio na Crede 06 Sobral, a fim de entender como este programa se efetivou em meio às políticas educacionais já existentes, observando os fatores resultantes da formação de

pela população por meio de dados concretos, ou seja, é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoaes?id=180>, acesso em: 16 de mar de 2019.

⁵ O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998, objetivando avaliar o desempenho do estudante ao fim do Ensino Médio, ao utilizar cadernos de provas que trazem no total de 180 questões sobre as áreas de Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e uma redação. Podem participar do exame alunos que estão cursando ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O Enem, desde 2009 é utilizado como critério de seleção para os estudantes que pretendem concorrer a vagas em universidades públicas ou privadas. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/enem-sp-2094708791>, acesso em: 17 de mar de 2019.

professores e da proposta de reorganização curricular, ações estruturantes do Pacto.

Os objetivos específicos são:

- Situar o ensino médio em meio às políticas públicas educacionais;
- Estudar a implementação do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio- PNEM no Ceará.
- Analisar os limites e possibilidades do Pacto em duas escolas de ensino médio da rede estadual de ensino da Crede 06: EEM José Claudio, em Mucambo, e Jarbas Passarinho, em Sobral;
- Verificar como se deram as formações de professores ofertadas pelo Pacto e os reflexos destas nas escolas pesquisadas.

Estudar a implementação de um pacto em nível nacional cuja finalidade é fortalecer o ensino médio brasileiro torna-se relevante no sentido de conhecer políticas educacionais para este nível de ensino como a proposta do referido programa, além de compreender como as ações contidas nos documentos orientadores do Pacto foram aplicadas nos espaços escolares, que atores foram envolvidos nesse processo e se de fato as ações do Pacto conseguiram impactar nas realidades das juventudes que compõem este nível de ensino, em especial no âmbito pedagógico de ensino-aprendizagem.

Considerando que o Pacto surge da necessidade de garantir o acesso e a permanência dos jovens nesta modalidade de ensino, obtendo escolaridade e conhecimentos que lhes permitam ingressar no mercado de trabalho, nas universidades, ciência e tecnologia, além de buscar construir experiências inovadoras de ensino-aprendizagem, ouso trazer algumas discussões sobre a construção de uma Base Nacional Curricular Comum, formulada por meio da consulta aos professores que compõem as modalidades de ensino e pelos técnicos que compõem o Ministério da Educação- MEC, homologada em 14 de junho de 2019, com previsão de implantação para o ano de 2020, também sobre as formações de professores ofertadas pelo Pacto no chão das escolas pesquisadas.

1.1 O CAMPO DA PESQUISA

A pesquisadora está inserida no ambiente educacional que oferta o ensino médio desde o ano de 2009, atuando como professora de sociologia da rede

estadual do Ceará. Atualmente está na gestão da EEM Huet Arruda – Moraújo-Ceará e fez parte da implementação do Pacto do Ensino Médio como orientadora de estudos na EEM Olímpio Sampaio da Silva- Extensão de matrícula de Campanário – Uruoca- Ceará nos anos de 2014 e 2015. Estes fatores atrelados à necessidade de conhecer os anseios dos jovens que fazem parte desta modalidade de ensino e que muitas vezes não se veem como parte deste processo, nem mesmo o compreendem, foram pontos decisivos para a escolha deste objeto de estudo. Enquanto pesquisadora, optei por coletar dados em escolas onde nunca atuou profissionalmente e que oferecem realidades múltiplas na compreensão dos fatos sociais.

Para dar conta de estudar o Pacto e seus desdobramentos na Crede 06, duas escolas foram referências para o levantamento de dados da pesquisa: EEM José Cláudio, em Mucambo e EEM Jarbas Passarinho, em Sobral. Ambas situadas na CREDE 06. A 6ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação foi fundada no ano de 1977, na gestão do governador Aduino Bezerra, com sede em Sobral, na região norte do Estado do Ceará, abrange 20 municípios e conta com 50 escolas de Ensino Médio, destas, 34 são da modalidade regular, 10 escolas profissionais, 04 de tempo integral, 01 Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA e 01 escola do campo, tendo atualmente como gestor o professor Daniel Costa Carlos.

Ao estudar os limites e as possibilidades de implementação do Pacto, pautando nas formações de professores propostas nesse processo, cabe destacar alguns dados das escolas lócus da pesquisa.

A EEM Jarbas Passarinho, localizada na Avenida Jonh Sanford, Bairro do Junco na sede do Município de Sobral possui atualmente 703 alunos, distribuídos nos turnos: manhã, tarde e noite, com 18 turmas em funcionamento e 41 professores. Deste quantitativo, 36 participaram das formações de professores ofertadas pelo Pacto. A referida escola obteve 3,0 no IDEB de 2017, importante índice que verifica o desenvolvimento da educação básica a partir da proficiência em português e matemática das terceiras séries do ensino médio juntamente com os índices escolares de aprovação, reprovação e abandono. Para o ano de 2019, a escola tem como meta atingir 3,3 no IDEB.

A segunda escola pesquisada, EEM José Claudio de Araújo, está situada à Rua José Claudio de Araújo, bairro Centro, no município de Mucambo, possui

atualmente 468 alunos, distribuídos em 14 turmas de ensino médio, nos turnos: manhã, tarde e noite. Possui 30 professores, onde 26 participaram das formações de professores do Pacto. Esta escola obteve 3,8 no IDEB de 2017 e tem como meta 4,0 para o ano de 2019.

As duas escolas trazem realidades específicas, a primeira está localizada num bairro que apresenta vulnerabilidades em relação à violência, criminalidade, drogas, dentre outros. Na fase de implementação apresentou dificuldades nas formações de professores e no trato com as premissas do Pacto. A segunda escola atende todos os alunos do município de Mucambo (zona urbana e rural), vem crescendo nos indicadores escolares e, de acordo com o acompanhamento feito pelos formadores regionais do Pacto na Crede 06, apresentou resultados expressivos nas formações de professores e na aplicação das premissas do referido projeto nessa unidade escolar. Assim, trabalho com duas escolas distintas e que, em meio à multiplicidade em que se constituem, oferecem um campo rico de estudos.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa está situada no campo de políticas públicas, na subárea de planejamento de políticas públicas, com foco na análise e formulação de políticas educacionais. A política pública enquanto área de conhecimento, no território norte-americano, rompe a tradição europeia, na qual os estudos tinham como foco principal dar visibilidade ao Estado e suas respectivas instituições em detrimento do que era produzido ou implementado pelos governantes. Desta forma, conforme Souza (2006, p.22), “a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos”. A formulação de política pública é parte do objeto deste estudo, traduzindo-se na pesquisa sobre a constituição de um pacto em nível nacional pelo fortalecimento do ensino médio, que visa enfrentar a evasão e os baixos índices de aprendizagem, bem como contribuir com o acesso e permanência neste nível de ensino, permeado por discussões e proposições de um conjunto de ações que irão compor determinada política. Esta fase de constituição da política pública ocorre a partir da leitura de problemas identificados na agenda pública, para então serem pensadas e constituídas as soluções de problemas considerados críticos. Nesta etapa, são constituídos programas, ações e estratégias que são

realizadas enquanto alternativas para alcançar o objetivo proposto na fase de formulação. Sob esta égide Silva *et al* (2017) argumentam que,

A formulação das políticas envolve a definição prévia da área em que serão extraídos os recursos financeiros para sua implementação, além do estabelecimento de coalizões e negociações a fim de preparar o cenário político e o ambiente econômico para a aceitação de uma política. A etapa de formulação constitui-se, portanto, em uma fase em que há a manutenção dos apoios políticos visando à aprovação e legitimação de uma política pública (SILVA *et al*, p. 37, 2017).

Outro aspecto a ser considerado nesta pesquisa é a análise de política pública, que consiste desde sua gênese, num processo sistemático de aperfeiçoamento das políticas enquanto campo de conhecimento e práxis. Segundo Secchi (2017), seu objetivo central seria subsidiar informativos para que a política pública seja mais apta a resolver ou mitigar os problemas públicos.

No que se refere ao método e à metodologia, existe constantemente uma confusão teórica entre os dois conceitos. Para Richardson (1999), método científico é o caminho a ser utilizado para chegar ao resultado, em suma, “método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para descrição e explicação de fenômenos” (RICHARDSON, 1999, p.70). Ao passo que a metodologia é o conjunto de procedimentos para chegar a tal fim. Existem, segundo o autor, dois métodos: quantitativo e qualitativo.

No campo das ciências sociais essas duas abordagens metodológicas têm sua gênese atrelada a duas correntes teóricas: o positivismo de Durkheim, cuja principal influência nesta área de conhecimento, segundo Minayo (1998, p.22) “foi a utilização de termos de tipo matemático para compreensão da realidade” e a sociologia compreensiva de Max Weber, cuja tarefa central é a compreensão da realidade vivida em sociedade.

Depreende-se, então, que a pesquisa qualitativa busca responder questões muito particulares, com um nível de realidade que não pode ser mensurado, dedica-se a compreender a realidade social, investigando um universo de significados, crenças, valores, atitudes e tantos outros fenômenos sociais. Já a pesquisa quantitativa atém-se a objetividade como elemento de explicação da realidade, onde a “análise social se torna objetiva ao utilizar instrumentos padronizados e pretensamente neutros” (MINAYO, p.23, 1998). Ainda neste sentido, Goldenberg afirma que,

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador (GOLDENBERG, 1997, p.54).

Nesta pesquisa, utilizou-se elementos da abordagem qualitativa para construção do processo metodológico. Esta por sua vez, atém-se a compreender os significados das ações humanas que não podem ser equacionadas, por sua natureza subjetiva, intuitiva e exploratória. Seja qual for o método utilizado, o pesquisador, segundo, Goldenberg (1997), dirige sua atenção apenas para certos aspectos dos fenômenos, os que parecem importantes na sua visão em função das suas pressuposições, desta forma, a totalidade de qualquer objeto de estudo se configura numa construção do pesquisador e da problemática que se detém a responder.

Segundo Lakatos e Marconi (1996), pesquisar não é apenas procurar verdade e se contentar com este fato, é encontrar respostas para questões propostas utilizando, assim, o método científico, seguindo caminhos. Esta pesquisa constitui-se inicialmente de uma revisão de literatura sobre políticas públicas, políticas educacionais, ensino médio, formação de professores e currículo, para a construção do quadro teórico/metodológico. Para tal atividade analisa-se livros, artigos, resenhas, enfim, recursos que estejam relacionados às políticas educacionais para ensino médio, bem como os materiais escritos produzidos pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e a Base Nacional Curricular Comum. Neste intuito, entende-se como pesquisa bibliográfica,

(...) aquela que se realiza a partir do registro disponível decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, tese, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas trabalhados por outros autores e devidamente registrados. (SEVERINO, 2007, p. 122).

Além da pesquisa bibliográfica, utiliza-se a pesquisa documental, necessária ao conhecimento dos diversos documentos norteadores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, bem como as leis, decretos, as diretrizes nacionais curriculares, os relatórios produzidos pela conferência nacional de educação, dentre outros também consultados e analisados. Segundo Silva *et al* (2009, p.4557) a pesquisa documental permite a investigação de determinada

problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social.

Cabe destacar que a construção de metodologias diversas no estudo do mesmo fenômeno permite uma maior abrangência e amplitude na compreensão e explicação do objeto de estudo. Partindo deste fato, utiliza-se também, a pesquisa de campo, que se apresenta, segundo Minayo como,

(...) uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que se deseja conhecer e estudar, como também a possibilidade de criar um conhecimento partindo da realidade presente no campo) MINAYO, 1998, p.51).

Neste intuito, são utilizados dois importantes instrumentos de coleta de dados por meio do trabalho de campo: o questionário, aplicado aos professores cursistas das formações do Pacto, orientadores de estudo e formadores regionais da Crede 06- Sobral, com o objetivo de conhecer os elementos presentes na implementação e no desenvolvimento do Pacto no Estado do Ceará; a entrevista semi-estruturada, realizada com atores que contribuíram para a execução do Pacto, técnico da Secretaria de Educação do Ceará- SEDUC e técnico de uma das instituições de ensino superior parceiras nesse processo, no caso a UFC, a fim de conhecer o Programa pelos agentes que ajudaram a constituir-lo institucionalmente.

A aplicação dos questionários ocorreu nos planejamentos coletivos por área de conhecimento, com uma mostra de dez instrumentais por escola pesquisada, a partir da adesão dos respondentes. Participaram da pesquisa na EEM Ministro Jarbas Passarinho- Sobral apenas 05 professores, deste total, 01 professor atuou como orientador de estudos, conduzindo as formações para os demais professores. Cabe destacar que tive dificuldade em coletar dados nesta escola, por conta da recusa em responder os questionários por parte dos professores. Na EEM José Cláudio de Araújo Participaram da pesquisa um total 08 professores, deste quantitativo, 02 professores exerceram a função de orientador de estudos, conduzindo as formações para os demais professores. Nesta escola houve uma maior receptividade quanto ao fato de responder os questionários.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semi-estruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas

hipóteses surgidas a partir das respostas dos entrevistados. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Já o questionário, segundo Gil (1999), pode ser definido como

(...) a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” (GIL, 1999, p.128),

Cabe destacar também, que a pesquisa de campo contribui na tentativa da pesquisadora de compreender a realidade pela realidade, esta etapa é fundamental para a coleta de informações e conhecimento dos fatos observados.

A partir destas ponderações, o presente texto se estrutura em três capítulos: o primeiro traz uma discussão pautada nos documentos legais e na revisão de literatura sobre o ensino médio em meio às políticas educacionais. Para tanto, parte da conceituação de políticas públicas e suas diversas formas de interpretação haja vista a preocupação de estudar os processos que compõem a constituição das políticas, a fim de elucidar a necessidade da criação de um Pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, perpassando, assim, por uma análise conceitual de Estado, Governo e Sociedade, como entes responsáveis pela gênese das políticas e seus processos iniciais. A partir de então, discute-se o ensino médio e as atuais conjunturas de programas e ações que buscam valorizar e fortalecer este nível de ensino nacionalmente e também no Estado do Ceará, onde o mesmo apresenta projetos e programas que destacam-se no cenário educacional do nosso país.

O segundo capítulo traz uma discussão inicial sobre as premissas de constituição do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e seus desdobramentos no cenário nacional, destacando a formação de professores e a proposta de redesenho curricular. Somente após estas considerações, aborda-se o Pacto e sua implantação no Estado do Ceará, destacando as especificidades da execução do programa neste Estado através dos dados coletados nas entrevistas realizadas com os técnicos da Seduc e UFC responsáveis pela implantação do Pacto no Ceará.

O terceiro e último capítulo concentra-se em estudar a implementação do pacto na Crede 06- Sobral, começando pela proposta de construção das formações de professores ofertadas a partir do “chão da escola” e realizadas por seus pares, tendo como pano de fundo a realidade de cada unidade escolar. Amplia-se o debate na tentativa da escola compreender as suas juventudes e seus anseios na atual conjuntura social, política e econômica, solidificando-se na preocupação com a formação humana e integral dos jovens sujeitos do ensino médio. Após tais considerações, traz-se a análise dos dados coletados nos questionários aplicados aos formadores regionais da Crede 06 e aos orientadores de estudo e professores das duas escolas pesquisadas: a EEM Ministro Jarbas Passarinho- Sobral e a EEM José Claudio de Araújo- Mucambo, ambas situadas na Crede 06- Sobral, analisando as experiências pedagógicas de formação de professores e a implementação das atividades propostas no Pacto, para então compreender os limites e possibilidades de este programa ofertou durante sua existência.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O ENSINO MÉDIO

Esta pesquisa acadêmica traz em seu bojo a preocupação de estudar um programa a nível nacional num país de dimensão continental, cujos objetivos se configuram em fortalecer um nível de ensino da educação básica, o ensino médio, com ações que são estruturadas em índices de acesso e permanência dos estudantes. Assim, a análise deste objeto de estudo servirá de subsídios para compreender o desenvolvimento dos elementos que compõem uma política pública. Embora seja desafiador, estudar a natureza de tal política é adentrar num universo de interesses e relações de poder no que diz respeito à resolução de problemas públicos em que Estado e sociedade assumem papel de interventores.

Serão apresentadas discussões que corroboram para a compreensão do campo de estudo das políticas públicas e suas configurações em política educacional, voltadas para o ensino médio brasileiro e seus desdobramentos no Estado do Ceará. Alguns teóricos como Secchi (2010), Souza (2006), Rua (2011), Schmitter (1999), Mainardes (2006), Bourdieu (2001), Oliveira (2010), Costa (2002), Santos (2010), Vieira (2010), Frigotto (2015) fundamentaram as ideias trabalhadas a seguir.

2.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E SUAS MÚLTIPLAS COMPREENSÕES

Os estudos sobre política pública são recentes, especialmente no Brasil. Este tema, por ser amplo e trazer em seu bojo diversas complexidades, se encontra num constante processo de construção no que diz respeito às suas conceituações e produções acadêmicas. Neste sentido, segundo Secchi (2010) qualquer definição de política pública é arbitrária, pois não há consenso na literatura especializada sobre questionamentos básicos.

Desta forma, o objetivo deste texto é apresentar alguns conceitos e discussões relacionadas à política pública, a fim de estudá-la no campo em que está inserida, a ciência da política pública. Este, por sua vez, se desmembrou das ciências políticas e sofreu fortes influências de uma série de disciplinas como a sociologia, economia, psicologia social, dentre outras. Este campo de estudo foi inaugurado nos Estados Unidos. Há mais de sessenta anos, esta ciência social aplicada, segundo Abad (2017), vem formando um campo de conhecimento útil para

a análise descritiva e prescritiva de políticas nos diversos setores de intervenção pública.

No território norte-americano, em meados dos anos sessenta do século passado, a política pública enquanto área de conhecimento rompe a tradição europeia, na qual os estudos tinham como foco principal dar visibilidade ao Estado e suas respectivas instituições em detrimento do que era produzido ou implementado pelos governantes. Desta forma, “a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos”, conforme Souza (2006, p.22).

Segundo a referida autora, o campo das políticas públicas emergiu na década de 1960, a partir de quatro fundadores onde destaca: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton, sendo que o primeiro tem seu nome associado à utilização do termo “policy analysis” no intuito de ampliar as discussões da área no campo acadêmico aproximando-o com os feitos dos governos. Já a Simon é atribuída a conceituação da racionalidade restrita (policy mackers), afirmando:

[...] a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas tais como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, autointeresse dos decisores, etc., mas a racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos atores e modele esse comportamento na direção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios (SOUZA, 2006, p. 23).

Diferentemente de Laswell e Simon, Lindblom, refuta a ênfase dada ao racionalismo e sugere outras variáveis no tocante à implementação e análise das políticas públicas, a saber: “as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório o que não teria necessariamente um fim ou um princípio” (SOUZA, 2006, p.24).

Seguindo as conceituações dos considerados fundadores deste campo de estudo, para Secchi (2014), as políticas públicas podem ser estudadas por meio de duas abordagens: estatista e multicêntrica. A primeira (*state centered policy-making*) considera as políticas públicas, analiticamente, monopólio de atores estatais e a abordagem multicêntrica, segundo o mesmo autor,

Considera organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (*policy networks*), juntamente com os atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas públicas (SECCHI, 2014, p. 2).

Já na concepção de Lima (2012), a abordagem estatista adjetiva o termo política em função da instituição que tomadora de decisão, ao passo que a abordagem multicêntrica adjetiva em função do objetivo da política.

Cabe, assim, em defesa da abordagem estatista, dizer que a mesma reduz o universo autoral ao focar no Estado, o que facilita em parte os estudos, pois este tem como principal meio de ação as políticas públicas oriundas do atendimento às demandas da sociedade, as análises servem tanto para o Estado melhorar a sua atuação quanto para que a sociedade possa cobrar melhorias, sendo essa a base de estudo da referente abordagem.

Em contrapartida, Secchi (2010) argumenta em defesa da abordagem multicêntrica, que ela evita uma pré-análise da personalidade jurídica de uma organização antes de enquadrar suas políticas como sendo públicas ou não e afirma que algumas vezes é difícil identificar se uma instituição é estatal ou não, em virtude de sua abrangência, o que amplia a quantidade de políticas públicas que possam ser denominadas como públicas, incorporando uma diversidade de atores tomadores de decisão, processos e arenas, fato este que pode confundir ou até mesmo atrapalhar sua compreensão.

Cabe considerar que, a política pode ser compreendida como a resolução pacífica dos conflitos sociais. Para Schmitter (1999) é possível delimitar um pouco mais estes conceitos e estabelecer que a política consiste no conjunto de procedimentos formais e informais que expressam relações de poder e que se destinam à resolução pacífica dos conflitos no que diz respeito aos bens públicos.

No intuito de elucidar a terminologia da palavra, três dimensões da política podem ser destacadas, no sentido de compreender esta categoria de análise; “policy”, “politics” e “polity”. O primeiro termo diz respeito da dimensão da política atrelada aos programas de governo (aos conteúdos da política), ou melhor dizendo, a ação política implementada; já politics está ligada a dimensão da atividade política, aos conflitos e consensos. O último termo se configura na atividade do governo de desenvolver políticas públicas a partir da atividade política, ou seja, a formulação de propostas e tomadas de decisão de acordo com o que afetam a coletividade, seus interesses e conflitos.

Segundo Rua (2011), existe uma relação de sentido entre politics e policy que reside no fato de que as políticas públicas (policy) são produtos resultantes de atividades políticas (politics). A referida autora destaca que as politics compreendem o conjunto das decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores envolvendo bens públicos. Cabe ressaltar que apesar das definições, cujas dimensões possuem sutis peculiaridades, quando se volta para a realidade política, é inegável a intrínseca ligação ou entrelaçamento entre elas.

As políticas públicas são resultantes das atividades políticas, ou mesmo na sua essência, que por sua vez podem ser compreendidas ainda no pensamento de Rua (2011) como um conjunto de decisões e ações relativas à alocação imperativa de valores. Nesse sentido, é necessário distinguir entre política pública e decisão política. Uma política pública em sua gênese resulta de uma decisão política e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para sua implementação. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando - em maior ou menor grau - certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis. Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública.

Desta forma, as políticas públicas constituem uma atividade política, com dimensão pública que é dada não pelo tamanho do agregado social, mas pelo seu caráter imperativo, haja vista que dentre suas características há o fato das decisões e ações serem tomadas pela autoridade soberana do poder público. Embora este termo tenha ganhado notoriedade na década de 1990 e ultimamente tenha sido usado com frequência nas políticas governamentais e de Estado, conceituar políticas públicas extremamente complexas, tendo em vista que a mesma se configura nas ações, programas ou projetos implementados pelos governos das diversas esferas: estadual, federal ou municipal com a participação de sujeitos, de natureza pública ou privada, de forma direta ou indireta, no intuito de assegurar aos cidadãos os direitos, tal como explicitados na nossa Constituição. Podendo também ser compreendidas como:

A concretização da ação governamental. Consideram atores formais e informais num curso de ação intencional que visa ao alcance de determinado objetivo. Podem ser constituídas com uma função distributiva, redistributiva ou regulatória e inspiram o constante debate sobre a modernização do Estado e, por isso, estão contemporaneamente se

fundando mais em estruturas de incentivos e menos em estruturas de gastos governamentais (AMABILE, 2012, p. 390).

O estudo das políticas públicas é permeado pela compreensão da abordagem do: “ciclo de políticas”, apresentado a partir da concepção de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de política educacional, que propuseram um ciclo contínuo composto por três contextos principais a seguir: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática. Estes, por sua vez, estão inter-relacionados e apresentam grupo de interesse, arena e lugares que envolvem disputa e debates (MAINARDES *apud* BOWE, *et al*, 2006, p.50).

Cada contexto possui uma lógica constituinte, o de influência, por exemplo, é onde normalmente as políticas são iniciadas e os discursos são constituídos, assim os grupos de interesse disputam para influenciar as finalidades de tais políticas, atuam neste contexto: o governo, os partidos políticos e o poder legislativo. É neste cenário que se forma um discurso de base para a política apoiado na legitimidade de tais conceitos e sua formação é suscetível de apoio ou desafios no que diz respeito às arenas públicas em que será realizada a execução da política, sendo particularmente os meios de comunicação social um dos contextos de influência. Já o segundo contexto está ligado aos textos políticos, que por sua vez, estão articulados a linguagem de interesse do público em geral, assim o texto político representa em suma a política, expressando-se de várias formas: em textos oficiais, pronunciamentos oficiais ou vídeos por exemplo. (Mainardes, 2006, p.52)

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Por fim, o contexto de prática é onde a política produz seus efeitos e consequências, a mesma está sujeita a interpretação e reconstrução que incidem em mudanças e transformações na política original, assim, neste contexto não é somente a implementação da política que deve ser considerada dentro da arena de interesses, mas sua interpretação e possíveis “recriações”.

O ciclo de constituição da política pública se configura como deliberativo e, segundo Souza (2006) é formado por vários estágios, num processo dinâmico e de aprendizado, sendo composto pelos seguintes estágios: definição de agenda,

identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação. Essa abordagem enfatiza a definição de agenda (agenda Setting), levando em consideração algumas questões que entram na agenda política em detrimento de outras que são ignoradas, tendo em vista que algumas vertentes do ciclo de políticas públicas consideram como foco os participantes do processo decisório e outras já focam no processo de decisão, assim:

À pergunta de como os governos definem suas agendas, são dados três tipos de respostas. A primeira focaliza os problemas, isto é, problemas entram na agenda quando assumimos que devemos fazer algo sobre eles. O reconhecimento e a definição dos problemas afetam os resultados da agenda. A segunda resposta focaliza a política propriamente dita, ou seja, como se constrói a consciência coletiva sobre a necessidade de se enfrentar um dado problema. Essa construção se daria via processo eleitoral, via mudanças nos partidos que governam ou via mudanças nas ideologias (ou na forma de ver o mundo), aliados à força ou à fraqueza dos grupos de interesse. Segundo esta visão, a construção de uma consciência coletiva sobre determinado problema é fator poderoso e determinante na definição da agenda. Quando o ponto de partida da política pública é dado pela política, o consenso é construído mais por barganha do que por persuasão, ao passo que, quando o ponto de partida da política pública encontra-se no problema a ser enfrentado, dá-se o processo contrário, ou seja, a persuasão é a forma para a construção do consenso. A terceira resposta focaliza os participantes, que são classificados como visíveis, ou seja, políticos, mídia, partidos, grupos de pressão, etc. e invisíveis, tais como acadêmicos e burocracia. Segundo esta perspectiva, os participantes visíveis definem a agenda e os invisíveis, as alternativas (SOUZA, 2006 p.10).

Diante do exposto, entende-se que as escolhas das políticas públicas são realizadas como se as alternativas estivessem diante de vários problemas e poucas soluções, em suma, as soluções vão à procura dos problemas, assim, a compreensão destes elementos se torna limitada, este tipo de abordagem consiste também em um das diversas possibilidades da análise do ciclo de políticas públicas, em especial na fase da definição da agenda. Em contraposição às ideias apresentadas, o modelo de análise intitulado *Advocacy coalition* ou “coalizão de defesa”.

Souza *apud* Sabatier e Jenkins – Smithe (2006) discorda da visão de estudo do ciclo de políticas públicas devido sua limitada capacidade explicativa diante das inúmeras mudanças que ocorrem neste campo de conhecimento. Segundo estes teóricos, a política pública deveria ser concebida como um conjunto de subsistemas relativamente estáveis, que se articula com os acontecimentos

externos, os quais dão os parâmetros para os constrangimentos e os recursos de cada política pública.

[...] o ciclo de políticas são moldadas de acordo com as intensas variações e interpretações dos *policy makers* e interferem, de forma decisiva, na tomada de decisão, as quais são influenciadas pelos interesses dos atores e pelas experiências técnicas e pessoais destes. Na fase do ciclo político, o processo de tomada de decisão pode se estruturar de três formas: a) a partir de problemas para formulação de soluções; b) por meio de ajustes dos problemas às soluções disponíveis, num processo simultâneo e comparativo entre os problemas existentes e as soluções propostas; c) mediante a disponibilidade de soluções que perseguem a detecção de problemas, já preferidos pelos tomadores de decisão e propensos a serem identificados pela opinião pública como questões específicas que necessitam ser transformadas em política públicas (SILVA *et al*, p.35, 2017).

Quando analisa-se as políticas públicas do ponto de vista da abordagem organizacional, em especial o processo de tomada de decisão, o que se pode verificar é que o Estado e governo podem ser percebidos como entidades unitária e monolítica. A distinção entre política pública de Estado e de governo, dentro da racionalidade da democracia na contemporaneidade, a primeira constitui a política que independente do governo e do governante se mantém, esta implementada em leis, programas com orçamento definidos por exemplo, sendo amparada pela Constituição Federal vigente, do ano de 1988, já a política de Governo se configura na alternância de poder e no cenário de disputas acaba sendo resultante dos projetos de governo e não se mantém diante do jogo político e da correlação de forças. Compreender tais relações que constituem a gênese da política um desafio necessário para a ampliação do entendimento desta categoria de análise.

Cabe destacar que a origem da sociedade antecede a criação do Estado, já que a mesma tem a função de legitimar e financiar o mesmo, credenciando. Este a administrar as questões pertinentes ao convívio social, a origem, sendo a única instituição a fazer o uso legítimo da força. O governo é tido nesta conjuntura como o conjunto de indivíduos que ocupam, na cúpula do Estado, posições de decisão administrativa e política que orientam os rumos da sociedade (RODRIGUES, 2010), configura-se como a instituição máxima da administração executiva, tendo como atribuição principal direcionar as políticas públicas e regulares a sociedade (politicamente). Assim, ao participar do governo, os indivíduos participam do ciclo de políticas públicas, seja na definição da agenda política (por meio de consulta decisões), elaboração, implementação e avaliação. Quando se trata de um governo

democrático, os interesses e preferências são constantemente negociados, levando em consideração os interesses coletivos de atores que compõem o aparato estatal. Para Rodrigues (2010), as políticas públicas compreendem a forma pela qual o governo executa suas ações, ficando assim expresso que,

Políticas públicas são ações de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (ações), “aonde chegar” (metas ou objetivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de ação) (RODRIGUES, 2010, p. 53).

O Estado, no modelo brasileiro, possui descentralização política (federações), tendo sua organização subdividida em: a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, ambos são caracterizados como entidades autônomas. A constituição Federal brasileira de 1988 garante a estabilidade institucional, sendo a União a soma de estados e municípios bem como assegura a distribuição de competências e a coesão entre todos os entes federados. O artigo 1º da CF de 1988 (Brasil, 1988) expressa de forma clara e objetiva o princípio de indissolubilidade do vínculo federativo.

A divisão de responsabilidades entre instituições e a influência exercida pela sociedade, agente financiadora de bens e serviços públicos, deposita no Estado o papel de enfrentamentos dos problemas sociais como: baixo nível de escolaridade, dificuldade em ofertar de educação e saúde de qualidade, em ofertar saneamento básico, na produção de energia, regulamentação dos bancos, oferta de emprego, dentre outros. A experiência brasileira de Estado democrático é reforçada pelas características de um ente protetor, paternalista, que demanda para a sociedade funções que são de sua natureza, como suprir as lacunas institucionais, sociais, políticas oriundas da formação histórica do país. Sob a égide legítima da sociedade, o Estado desenvolve seus processos e manifestações de poder. Fatores como direito ao voto, democracia, a proteção da propriedade faz com que o contrato social entre sociedade e a instituição do Estado se transforma em serviços de bem comum e da coletividade bem como decidir sobre diversas ações da vida dos cidadãos. (SILVA *et al*, 2017)

Diante do exposto, cabe compreender não somente a função do Estado enquanto provedor das políticas públicas, mas também como estas se concretizam, quando deixam de ser projeções legais e teóricas e ganham corpo na prática. Tais fundamentações corroboram para a compreensão do Pacto pelo fortalecimento do

Ensino Médio enquanto política pública e sua fundamentação em meio as relações sociais de poder e tomada de decisão. A partir dessas ponderações, o tópico a seguir traz considerações sobre um dos campos da política pública, no caso, a política educacional e seus desdobramentos no Ensino Médio brasileiro, destacando os programas e ações voltados para esta modalidade de ensino.

2.2 O ENSINO MÉDIO EM MEIO ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Um dos grandes desafios do ensino público da atualidade é fazer com que o ensino médio se universalize e, efetivamente, atenda às suas funções sociais, preparando o educando para o mercado de trabalho, inserção no ensino superior e o protagonismo social. Deste modo, são muitos os investimentos que se vem realizando para dar aos educandos qualidade no aprendizado e desenvolvimento de habilidades e competências diversas. A seguir, trataremos de alguns deles.

2.2.1 A Educação como Política Pública

O primeiro olhar sobre a educação como política pública segue no sentido de evidenciar a necessidade de o governo intervir na sociedade como forma de sanar alguma necessidade apresentada pela mesma. A educação, ou a formação de atores sociais preparados é uma necessidade atual, e, desta forma, o Estado precisa preparar os educandos para serem atores sociais ativos fora da escola, em sociedade, como ser social, como trabalhador, etc. Neste aspecto, Bittencout (2017) aponta que o Estado exerce a função de educador ao dirigir e organizar a sociedade para uma vontade política, sendo a educação um instrumento para este fim.

Assim, quando instituída como direito pela constituição de 1988, a educação passa a ser um direito social de todos os brasileiros, aspecto que se consolidou a partir de 1990, década da educação, por meio de legislações e de posicionamentos governamentais em políticas públicas visando, entre outros aspectos, universalidade, qualidade e acesso. Deste ponto, é necessário citar o texto da mesma constituição quando diz:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 123).

Nesse contexto, observa-se que é a lei maior, a Constituição Brasileira, que assegura a todos os brasileiros o direito de ter acesso ao sistema público de educação, e é ela mesma que garante o direito de que esse sistema seja universalizado e inclusivo. Isso se verifica em leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, e mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular, ambas medidas técnicas e administrativas que visam dar à educação mais paridade, qualidade e favorecer a formação dos educandos em múltiplos aspectos.

Feitas essas introduções, o que se verifica é que a educação, enquanto política pública, pode ser compreendida como as medidas que o governo toma visando viabilizar e qualificar o ensino como um todo, bem como garantir que o mesmo aconteça e alcance a todos. Portanto, há de se conceituar para uma melhor compreensão.

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 96).

Tomada essa base, compreende-se que as políticas públicas são todas as coisas que o governo articula, viabiliza e faz em prol da efetivação dos trabalhos em educação no país, o que significa, de forma direta, as tomadas de decisão do governo, a partir de um princípio democrático ou não, para instituir a educação no país. O povo, de forma indireta, contribui para a efetivação deste modelo educacional no Brasil, uma vez que os rumos da educação são traçados e tomados seguindo o princípio liberal da representatividade ou livre representatividade⁶ (BOURDIEU, 2001).

⁶ Conceito trabalhado por Bourdieu no livro intitulado: Economia das trocas simbólicas ao tratar no capítulo V sobre os sistemas de ensino e os sistemas de pensamento, onde discorre sobre as representações coletivas, sejam elas resultantes de uma longa evolução ou da representação de um mundo governado por leis, interesses ou necessidades, cada indivíduo recorre pela representatividade inconsciente da realidade. Fonte: BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Levando em consideração a educação brasileira, há de se destacar que as últimas décadas (1990-2019) foram de lutas sociais para que a educação se configurasse como política pública que serviria de pedestal para a busca por uma educação de qualidade e que favorecesse a igualdade social ou, ao menos, uma maior igualdade de conhecimento para uma luta mais justa socialmente falando em relação ao mercado de trabalho, por exemplo.

Neste cenário, buscou-se de forma recorrente assegurar mais igualdade e favorecer formação de qualidade para inserir o educando, de forma especial os do ensino médio e do ensino superior, no mercado de trabalho e no meio social, contribuindo para a formatação do mesmo.

Por fim, é necessário destacar que, políticas públicas em educação, englobando todos esses aspectos anteriormente mencionados, podem ser destacadas como:

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém as políticas educacionais (agora no plural e minúscula) são múltiplas, diversas e alternativas. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais (PEDRO; PUIG, 1998, *apud*. VIEIRA 2011, p. 55-56).

De forma direta, para melhor compreender essa definição, é necessário que se considere que as políticas públicas são as ações que visam atender a necessidades presentes na conjuntura social, quando referidas às políticas públicas educacionais, a compreensão volta-se às ações vinculadas ao sistema educacional, e que por sua vez dizem respeito até mesmo, a como as escolas se organizam e como essas políticas, planos e programas educacionais são colocados em prática, a fim de suprir problemáticas presentes neste sistema.

Definidas o que são as políticas públicas educacionais, há de se rememorar o ensino médio no Brasil, como o mesmo se constituiu enquanto política pública e que princípios norteiam a sua existência, ao passo que este nível de ensino tem sido objeto de estudo frequente, resultando em diversas pesquisas que objetivam, assim como esta, estudar os aspectos fundantes da última etapa da educação básica, destacando-se dentre estes: a formação de qualidade dos

educandos, a sua inserção no mercado de trabalho, o processo de universalização do Ensino Médio e como o mesmo impacta de forma direta no sistema de ensino.

2.2.2 Breve Histórico do Ensino Médio no Brasil

O Ensino Médio brasileiro assim como os outros níveis de ensino que compõem a educação brasileira é ao mesmo tempo, direito do cidadão, mas também, fruto de mudanças resultantes da conjuntura histórico, econômico e social na qual vem sendo constituído este nível de ensino. Deste modo, o estudo de sua historicidade é essencial para compreender as conquistas, bem como as lutas em prol de melhorias e mudanças que favoreçam a igualdade social, bem como a formação de qualidade para a inserção no mercado de trabalho (CERVI, 2005).

Para melhor compreender a história do ensino médio brasileiro, precisa-se revisitar o ano de 1759, quando os padres jesuítas são expulsos do Brasil, uma vez que o modelo educacional ofertado pelos mesmos não atendia mais aos interesses da Coroa Portuguesa, que, à época, pretendia para a colônia outra política educacional que não a por eles ofertada:

A estrutura econômica e social [...] baseada em grandes propriedades e na família patriarcal que se caracterizava como latifundiária, escravocrata e aristocrática teve profunda influência na organização do poder político, econômico e cultural do país (GONÇALVES, 2005, p.20).

Nesse contexto, o que se pode observar é um modelo educacional focado na manutenção da sociedade e tendo no ensino fundamental e médio (nomenclatura atual) direcionados para a formatação de uma sociedade de valorização extremada da elite brasileira. Não se verificam, nesse contexto, ações de mudança e de melhoria das condições de vida da população através da educação.

O que se observa daquela conjuntura é que até então inexistia, no Brasil, um órgão governamental responsável pela educação, o que, em muitos aspectos, deixava aos jesuítas como senhores absolutos do ensino bancário, modelo por eles instituído e que influencia os métodos e técnicas de ensino até os dias atuais, apesar de muitos movimentos contrários (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1992).

Ao longo de mais de 170 anos, o governo trabalhou para que a educação tomasse outras formas que não a implantada pelos jesuítas, o que se estendeu por o restante do império e chegou a parte da primeira república, tendo no ano de 1930

um marco, pois o governo brasileiro deu um dos maiores passos educacionais até então, quando da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Há, nesse período, uma desvinculação da educação em relação ao ministério da Justiça. Até então, a educação era apenas um departamento vinculado ao Ministério da Justiça (COSTA, 2002).

No governo de Getúlio Vargas, de forma marcante no Estado Novo, a educação foi profundamente focada no nacionalismo e na formação para a cidadania, o que corresponde a dizer que focou em formar para o mercado de trabalho, para o encaixe social, e na visão de educação como política pública embasada na perspectiva liberal tecnicista.

O ensino médio se estrutura definitivamente como curso de estudos regulares com a Reforma Gustavo Capanema, em 1942. Surgem os cursos colegiais divididos entre científico e clássico, com duração de três anos. A formação do aluno deveria passar por conhecimentos que lhe proporcionasse o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura geral, como alicerce para o nível superior (SANTOS, 2010, p. 08).

Uma das marcas desta forma de fazer educação no governo de Getúlio Vargas foi a criação do Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC. Outros documentos fundamentais do ensino médio também foram formulados durante esse período, e estabeleceram as bases teóricas e metodológicas de trabalho do ensino médio brasileiro que seguiu ao longo de mais de duas décadas.

O marco de consolidação dos moldes educacionais da Era Vargas é de 1961, quando o modelo educacional passa a seguir a Lei 4.024/61 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional gestada no governo Vargas. O ensino médio desse período é caracterizado pela formação do adolescente para a vida social adulta.

Em seu texto, a Lei 4.024/61 destaca que:

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas (BRASIL, 1961, p. 12).

Levando em consideração as perspectivas da atualidade em relação ao ensino médio, tratava-se de uma estrutura moderna para a época, em consonância com um país que estava em efervescente processo de industrialização e buscava sair de uma economia ligada ao meio rural para entrar em uma economia ligada ao

comércio e à indústria. Nela já se discutiam aspectos que ainda hoje são colocados em análise, como disciplinas optativas e ensino focado em formação para o mercado de trabalho.

Esse modelo é rompido durante a Ditadura Militar no Brasil, que, em 1971, instituiu a Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, Lei 5.692/71, nesta o 2º Grau passou a ter como objetivo principal a profissionalização dos estudantes. Durante esse período, o ensino Brasileiro, focou na formação de educandos que amassem de forma exagerada a pátria, que conhecessem e valorizassem a estrutura social, com foco no mercado de trabalho e no encaixe social dos educandos de ensino médio.

No campo educacional, o ensino era visto como instrumentalização para o trabalho, além de a educação ser concebida como instrumento de controle ideológico. Essa ênfase na articulação entre educação e trabalho, em parte, deveu-se aos acordos firmados entre o MEC e organismos internacionais como o AID (SANTOS, 2010, p. 11).

Esses aspectos mudam com a redemocratização, fruto de muitas lutas durante os “anos de chumbo”, mas também de uma luta fortalecida entre 1984 e 1988, que culmina com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988, também chamada de Constituição Cidadã. Esta por sua vez, trouxe subsídios para a construção da LDBN 9.394/96, em vigor até os dias atuais, fundamentando assim, dois marcos legais na constituição das políticas públicas educacionais pós ditadura militar.

Ao longo dos anos de 1990 e 2000, o que se tem é uma perspectiva de educação no ensino médio focada na formação para cidadania para o mercado de trabalho, mas também, para o respeito à diversidade, aos direitos e à busca pela igualdade social, o que se verifica de forma marcante ao longo de governos como o de Fernando Henrique Cardoso que governou de 1995 a 2003, e buscou fazer um ensino médio focado em garantir o direito social, promover a igualdade de oportunidades e proteger os grupos vulneráveis.

Outro exemplo foi o período de gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, que governou de 2003 a 2011, tendo feito um governo que buscou ao longo de sua efetivação, promover maior igualdade social e fazer do ensino médio, um nível educacional de transição ensino superior e tecnológico, visando o emprego como mecanismo de construção de identidades para o mundo do trabalho, mas também, para o exercício da cidadania (COSTA, 2002).

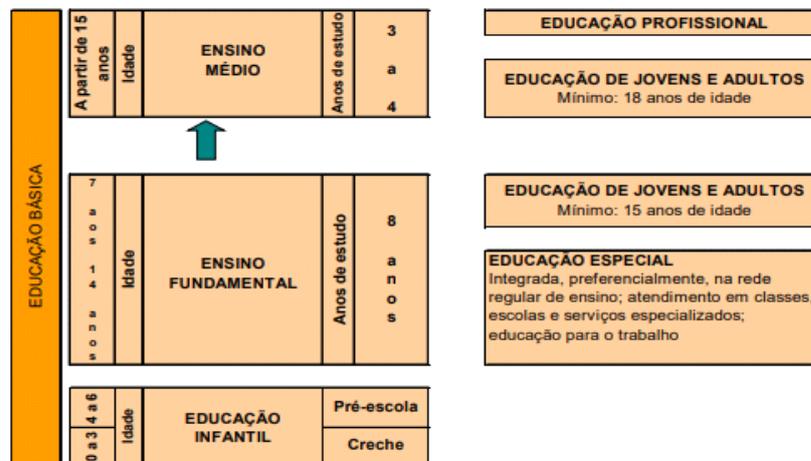
Ao longo das últimas três décadas, o ensino médio brasileiro vem passando por mudanças como: a ampliação do ensino médio profissional e integral, o processo de universalização e correção de fluxo, a formação continuada em serviço dos professores, a ampliação das horas de estudo por meio de programas pontuais, a consolidação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, o aparelhamento tecnológico das escolas, e outras iniciativas que favoreceram em diversos sentidos, a formatação de uma fase do ensino que foca, de forma especial, no preparo do jovem para a vida social, para o mercado de trabalho e para a progressão nos estudos. Apesar dessas projeções, este nível de ensino apresenta fragilidades que justificam a necessidade de políticas públicas para enfrentar problemáticas como evasão, reprovação e distorção série-idade e currículos que não atendem ao anseio das juventudes, dentre outros aspectos a serem tratados nesta pesquisa.

Cabe tecer considerações sobre a evolução do ensino médio no Brasil e conseqüentemente no Ceará, compreendendo as mudanças, os programas e projetos que vêm fortalecendo este nível de ensino e contribuindo para a consolidação de políticas educacionais.

2.2.3 O Ensino Médio Hoje

O Ensino Médio da segunda década do século XXI encontra-se inserido no contexto da educação como um todo no Brasil, cabe compreendê-lo em meio a estrutura da educação brasileira e as possibilidades de ações e programas que vêm sendo pensados recentemente para este nível de ensino. Quanto a estrutura da educação brasileira pode ser melhor compreendida se observado o seguinte fluxograma:

Figura 01- Estrutura e organização da Educação Básica brasileira



Fonte: MEC, 2018.

No que toca ao ensino médio regular na atualidade, o mesmo apresenta uma estrutura de três anos, nos quais o educando é preparado para um conhecimento em nível médio, ingressar no mercado de trabalho, exercer seu papel social de cidadão e vivenciar o mundo no qual se encontra inserido.

Ao longo de três anos, os alunos têm acesso às seguintes disciplinas: Português, Literatura, Artes, Língua Estrangeira, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Educação Física. Deste modo, são treze as disciplinas que compõem o currículo do ensino médio (TARTUCE, *et al*, 2018).

Essas disciplinas são trabalhadas ao longo dos três anos, já mencionados em turmas de 1º ano, 2º ano e 3º ano, em oitocentas horas aulas, distribuídas ao longo de um mínimo de duzentos dias letivos, excetuando-se, pela legislação mais atual, os dias de avaliações finais e recuperações finais dessa carga horária.

O que se verifica é que se trata de uma lista extensa de saberes a serem desenvolvidos ao longo de um espaço de tempo razoável, mas que abre a discussão para a necessidade e efetividade desses para a formação do educando e o seu uso social efetivo para o exercício da cidadania.

Esse contexto suscita diversas discussões que questionam, por exemplo, o número de disciplinas, uma vez que em outros países do mundo não se tem treze disciplinas em um único ano de ensino; pois as quatro horas diárias de estudos são insuficientes para a efetivação dos aprendizados necessários, por exemplo, para o ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho.

Um dos pontos de maior destaque em todo esse contexto é a necessidade de estudar com maior profundidade os saberes, ou matérias que hoje são trabalhadas nas escolas, deixando de se ter um estudo e aprendizado superficial e aprofundando saberes nos aspectos mais relevantes e significativos, ou mesmo diminuindo o número de disciplinas por ano e aumentando o número de anos do ensino médio, entre outras possibilidades já discutidas pelos autores e pensadores do ensino.

O ensino médio tem como premissa o investimento em estrutura, equipamentos tecnológicos e corpo docente do poder federal e do poder estadual, focando em melhorias físicas e materiais, e ainda, em índices e resultados numéricos.

A Educação Básica é uma atribuição compulsória dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A oferta do Ensino Fundamental é responsabilidade compartilhada dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, sendo o Ensino Médio uma atribuição específica dos Estados e do Distrito Federal e a Educação Infantil uma atribuição dos Municípios (VIEIRA, 2010, p. 28).

O Ensino Médio da atualidade, em uma visão ampla, visa aos mesmos progressos já verificados nas metas e objetivos do ensino fundamental em seus anos finais e que hoje começam a ser observados através de avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB⁷.

Assim, o que se pode compreender é que o ensino médio se destaca como o grande desafio da educação da atualidade, sendo um campo que recebe cada vez mais investimentos, embora ainda distantes das necessidades, e foca em ensino de qualidade para conseguir concretizar metas e objetivos.

Mudar o ensino médio é uma necessidade na medida em que o contexto social brasileiro evidencia:

- Novas exigências educacionais resultantes das transformações na produção de conhecimento e no acesso às informações, no mundo do trabalho e nos próprios interesses dos jovens estudantes;
- diversidade desses jovens, o que implica “reconhecer diferentes caminhos de atendimento aos variados anseios das ‘juventudes’ e da sociedade” (BRASIL, 2011, p. 4).

⁷ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi criado em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. As médias de desempenho do SAEB, juntamente com os dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Fonte: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>

Hoje, o ensino médio brasileiro é um direito social. Até a década de 1990 não era obrigatório. Com o advento da Lei 6.364/96, o ensino médio se torna uma obrigação enquanto política pública de Estado. A partir dos anos 2000, o que se tem é um processo, que ainda é vivenciado, de expansão na oferta do ensino médio, o que implica mudanças, que ainda não se concluíram (TARTUCE, *et al*, 2018), visando à democratização.

A democratização do acesso implicaria maior heterogeneidade do corpo discente. A mudança do perfil do alunado traria consequências para o currículo, para os métodos pedagógicos e para a formação dos professores, que iriam lidar com um público cada vez mais diverso e sem histórico familiar de frequência a esse nível de ensino (SILVA *et al.*, 2009, p. 10).

Desta forma, o que se verifica é a necessidade de o espaço escolar se abrir a todos, e, de mesma forma, se tornar um espaço diversificado para abraçar e ofertar educação de qualidade e que atenda a todas as demandas dessa heterogeneidade que a ela chega no ensino médio.

Atualmente, de acordo com dados do último Censo da Educação Básica do Inep/MEC de 2017, o Brasil possui 7.930.384 matriculados no ensino médio convencional e 1.463.733 alunos no ensino médio técnico. Se somados os dois grupos, o que se tem é um número de 9.722.190 estudantes, sendo que 328.073 realizam os dois cursos concomitantemente. (ABRES, 2019).

No que diz respeito à evasão, em 2016, em números absolutos, dos jovens que se matricularam no ensino médio, a cada dez, três deixaram de estudar por fatores diversos. Quando observadas as perspectivas de conclusão dos estudos na idade certa, torna-se ainda mais desafiadora, ao passo que 1,2 milhão de jovens que ainda não finalizaram a Educação Básica, 62% (720 mil) já nem frequentam mais a escola e, desses, mais da metade (55%) parou os estudos ainda no Ensino (INEP/MEC, 2018). Estes índices envolvem vários aspectos e se mostram, na atualidade, como o grande desafio a ser enfrentado além das questões de ensino e aprendizado.

Esses números são, segundo colocam especialistas como Tartuce (*et al*, 2018), menores que os números absolutos de jovens que vivem hoje no Brasil e tem idade escolar para estar no ensino médio. Desta forma, há de se pensar como esse momento da vida escolar, quando tomado como política pública, é um desafio em se efetivar no sistema educacional brasileiro.

O trabalho de questionamento e mudança se mostra necessário na medida em que os números, entre os quais o IDEB, mostram que há cinco anos o ensino médio vem ficando abaixo das metas do governo, o que é por si só algo preocupante. Em 2013, a meta era de 3,6, tendo sido alcançado uma média 3,4, em 2015 a meta era 4,0, tendo sido alcançado meta 3,5, situações que levam todos que se inserem no sistema de ensino a repensar de forma efetiva os próximos passos a dar dentro do ensino médio (INEP/MEC, 2018).

Diante dos dados apresentados, cabe destacar que o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi pensando a fim de superar tais índices que apontam as fragilidades desse nível de ensino, onde o Ministério da Educação tem o desafio de pensar ações e programas a fim de enfrentar os resultados escolares que estão distantes do esperado no plano nacional de educação e das metas estabelecidas pelo governo federal, por exemplo.

Inicialmente, o PNEM foi pensado como um conjunto de ações preparatórias para a reformulação do Ensino Médio atual, pautando-se nas formações de professores e na construção da BNCC, como norteadores para as possíveis mudanças na estrutura curricular, na carga horária e flexibilização na oferta desse nível de ensino.

Cabe destacar, diante as propostas de fortalecimento do Ensino Médio, a recente proposta de Reforma do Ensino Médio estabelecida na Lei nº 13.415/2017, logo após o impeachment da presidenta Dilma no ano de 2016, sendo as discussões e instituição no governo Temer (2016-2018), estabelecendo uma mudança na estrutura dos anos finais da educação básica, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (BRASIL, 2019, S/P), conforme aponta o MEC (2019), a flexibilização curricular permite atender aos anseio dos estudantes e do seu projeto de vida, possibilitando, assim, a permanência e o sucesso na aprendizagem.

Visando alcançar a qualidade, não apenas reformulando os componentes curriculares, mas, deixando que o educando escolha para aprofundar aqueles que mais lhe chamam atenção ou que consideram como essenciais para a sua formação

para o mundo contemporâneo. Essa seria uma reforma estruturada a partir de uma Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC se configura como uma oportunidade de diminuir as desigualdades de aprendizagem, pois será possível saber o que cada aluno deve aprender e cobrar esse desempenho dele e da escola, independentemente de eventuais situações como troca de professor, mudança de escola ou de cidade pelo aluno. As unidades de ensino terão melhores condições de atender aos estudantes e as famílias de acompanhar a evolução de seus filhos (UNIBANCO, 2013, p. 19).

As disciplinas mais tradicionais, dentro do contexto da reforma, precisam focar em múltiplos aspectos para se tornarem mais dinâmicas, apresentarem-se em suas finalidades de uso social, contextualizar-se ao mundo contemporâneo, e desta forma, devem ir de encontro com o projeto de vida do estudante. Desta forma para lhe buscar e para efetivar o seu uso educacional no presente e social no futuro (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014).

Já para as disciplinas mais técnicas, que exigem metodologias mais rígidas, que as mesmas sejam colocadas no contexto das comunidades que cercam os educandos, e, desta forma, possibilitem que os mesmos possam perceber seu uso nos mundos do trabalho, vislumbrar seus conhecimentos sendo utilizados no contexto social de onde são oriundos (DAYRELL; CARRANO; MAIA, 2014).

O que se carece é de um sistema que consiga unificar práticas que envolvam teoria e prática, e que, nesse contexto, possam levar o sistema de ensino, com números tão grandes a serem trabalhados em tempos tão reduzidos, a se tornar um espaço de interdisciplinaridade, de verificação dos saberes por meio do estudo teórico e prático, entre tantos outros aspectos que a proposta de reforma parece vir de encontro.

No contexto de uma reforma do ensino médio, o ensino passará a contar com quatro grandes áreas do conhecimento no que toca à BNCC, são elas: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Dentre os muitos aspectos nela enfocados, estão os itinerários flexíveis, os quais deverão ser escolhidos pelos alunos entre cinco áreas do conhecimento: linguagem e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas ou formação técnica profissional (TARTUCE, *et al*, 2018, p. 500 - 501).

Segundo Campos Neto, Lima e Rocha (2017), teóricos que estudam essa reforma que parte da BNCC do Ensino Médio, esse trabalho, partindo de áreas do

conhecimento, favoreceria diversos aspectos da formação dos educandos, entre os quais estão a diversificação de estudos e metodologias e a possibilidade de um trabalho pautado na interdisciplinaridade.

Discutida entre os brasileiros na atualidade, a reforma do ensino médio vem, cada vez mais, dividindo opiniões e posicionamentos dos profissionais que atuam nesse nível de ensino, pensadores, pais, alunos, professores e da sociedade de modo geral. Em sua proposta básica, o que se propõe é uma ampliação da carga horária do ensino médio, bem como, um direcionamento profissional do educando ainda nessa etapa dos estudos.

Estamos diante da reforma do Ensino Médio que teve início com a discussão do PL nº 6840 em 2013, resgatada em 2016 pelo governo Temer e aprovada em 2017 pelo Congresso Nacional e, automaticamente, homologado pela Presidência da República. A referida reforma tem dividido opiniões. De um lado, estão os que acreditam que essa reforma é necessária e que irá solucionar os problemas enfrentados pelo Ensino Médio. De outro, estão os que são contrários a essa reforma, pois acreditam que é um velho discurso, com uma nova roupagem (CAMPOS NETO; LIMA; ROCHA, 2017, p. 8712).

O aumento progressivo de oitocentas horas aulas para mil horas até 2022, por si só, já vem servindo de material de discussão, e, como já mencionado, divide as pessoas em apoiadores e opositores. Dessa carga horária, sessenta por cento seria focado em componentes curriculares obrigatórios, tais como português, matemática, artes e sociologia, e o restante dessa mesma carga, quarenta por cento, com disciplinas opcionais.

Já neste ponto, começam as divergências, uma vez que, a partir desse momento da vida escolar, mesmo ainda muito jovem, o educando deveria, via de regra, optar por um caminho educacional a seguir, o que implicaria em uma tomada de decisão demasiado importante na vida do mesmo, situação para a qual, muitos, ainda estariam despreparados (OLVEIRA, 1997).

As escolas de ensino médio, nesse contexto, devem ofertar ao menos uma disciplina das grandes áreas do conhecimento regulamentadas pela reforma, que são: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

A formação dos professores é ponto que também gera muitas divergências, a formação superior na modalidade de licenciatura será indispensável para todos os professores em todas as disciplinas, tendo exceção na formação

técnica e profissional, onde qualquer profissional poderá atuar com notório saber uma disciplina de cunho mais técnica. Exemplo disso seria um engenheiro ministrando uma disciplina da área de matemática ou ciências da natureza.

Dentro de todo esse contexto, os dois grandes grupos, de opositores e apoiadores da reforma do ensino médio, apontam ideias, posicionamentos e estudos, buscando reafirmar que as opções de reforma são, respectivamente, necessárias ou incabíveis para o sistema de ensino brasileiro, marcado pela dualidade ensino público/ensino privado, fruto da grande desigualdade social que vigora no País.

Do lado dos que se opõem aos moldes da reforma, estão aquelas pessoas que dizem ser impossível a melhoria dos índices do sistema educacional, e de fato os resultados de formação dos educandos diminuindo a formação humana dos educandos, sem a oferta de uma formação cidadã e humanizada aos educandos que se pretende formar para a vida em sociedade. Grabowski (2017), um dos críticos da reforma, afirma:

Esta reforma do ensino médio é um equívoco político, considerando que a sociedade não participou e nem a legitimou; é um equívoco metodológico, tendo em vista que até o Ministério Público Federal (MPF) a considerou inconstitucional; e, também, trata-se de um equívoco pedagógico-epistemológico, pois mutila e fragmenta a formação humana, científica e técnica que os jovens têm direito na educação básica (GRABOWSKI, 2017, p. 3).

Outros destacam que as escolas se encontram sucateadas e com estruturas muito distantes da real necessidade para a implantação de uma reforma desta dimensão, o que iria requerer mais investimentos e ampliação das estruturas, o que se torna inviável, dada a situação financeira precária dos Estados e da União, que são quem divide a responsabilidade pelo ensino médio (CAMPOS NETO; LIMA; ROCHA, 2017). Apontam ainda, situações mais práticas no que toca a reforma no aspecto econômico como obstáculo, o investimento em equipamentos, merenda escolar, um incentivo salarial que atenda os anseios da classe de professores dentre outros.

No que toca ao educando, destacam que estes seriam fortemente pressionados pela tomada de decisão em seus estudos, aspecto que se liga de forma direta com a sua formação e com a sua escolha profissional futura, o que

muitos especialistas apontam que é uma pressão demasiada grande em virtude da imaturidade e despreparo de muitos alunos.

De acordo com Frigotto (2015), sobre força de trabalho:

[...] o capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais 'competentes', ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita (FRIGOTTO, 2015, p.220).

Este teórico destaca ainda que, com a reforma efetivada, o número de profissionais licenciados desempregados teria um aumento, bem como, serviria de trampolim para políticas e práticas de desvalorização e desprofissionalização dos docentes do país, uma vez que profissionais de outras áreas, sem licenciatura, poderiam dar aulas em cursos técnicos, permeados pela prática do notório saber.

Por fim, um dos mais fortes argumentos é que, mirando na formação do educando para o mercado de trabalho, e desligando-se dos aspectos de progressão e sucesso escolar, a reforma serviria de mecanismo desestimulador dos estudos aos educandos, que não se sentiriam chamados, após o emprego, que é meta de quase todos, o ingresso no ensino superior, rompendo com a formação integral dos jovens sujeitos do ensino médio, como destaca Moura e et al (2015) ao afirmar que,

Marx associa educação politécnica à ideia de indivíduo integralmente desenvolvido. [...]. Assim, é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politécnica pode abarcar a ideia de formação humana integral (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1061).

Para os estudiosos da Reforma, existe uma insatisfação muito grande da nação como um todo em relação ao modelo educacional praticado atualmente no país, e isso implicaria, de forma direta, em situações de desconforto a profissionais, pais, alunos, gestores e da sociedade civil de modo geral.

Desta forma, há os que defendem que a reorganização do ensino médio a partir da reforma, resolveria as muitas questões que envolvem a falta de tempo dentro das escolas, uma vez que os professores teriam mais tempo para ministrar suas aulas e contariam em sala de aula com alunos focados e interessados nos conteúdos, o que contribuiria para a fluidez dos trabalhos e a consolidação do aprendizado.

Em meio ao debate sobre as vantagens e desvantagens da Reforma do Ensino Médio, também conhecida como “novo” ensino médio, aprovada e divulgada pela MP nº 746, questiona-se a constitucionalidade da MP, em especial a rapidez com que se deu sua aprovação, fato este esclarecido pelo Governo Federal ao afirmar que esta medida seguiu os trâmites legais e que a agilidade na aprovação se deu num longo processo de discussão, segundo os técnicos do Ministério de Educação já duram quinze anos.

Resumindo, nota-se que esta reforma se sustenta na mudança curricular, sem deixar claras as condições de implementação, uma vez que a MP depende de certa forma da aprovação da Base Nacional Curricular comum (BNCC) que foi homologada dia 14 de junho de 2019 e entrará em vigor no ano letivo de 2020. Outro aspecto a ser destacado é a pseudo - opção dos itinerários formativos a serem apresentados aos estudantes, haja visto que devido à crise financeira dos estados e do próprio mercado de trabalho, estas ofertas serão fechadas ou até mesmo limitadas pelos sistemas de ensino. Dentre uma longa fileira de críticos a reforma do ensino médio, Daniel Cara, então coordenador do geral da campanha nacional pelo direito a educação, destaca numa entrevista concedida a carta capital (fevereiro de 2018) que

[A reforma] faz com que os estudantes sejam divididos entre aqueles que vão ter acesso a um ensino propedêutico e aqueles que vão ter acesso a um ensino técnico de baixa qualidade. Temer teve a coragem ou a pachorra de assumir isso quando enfatiza que na época dele a educação se dividia entre clássico e científico, que eram dois caminhos que geravam uma educação incompleta (BALD apud TRUFFI, 2017)

Observa-se que outras questões podem ser destacadas, uma delas é que a reforma traz em seu bojo uma possível desconstrução dos avanços trazidos pela LDBN 9.394/96 e FUNDEB, privilegiando duas disciplinas básicas: português e matemática que será comum as três series do ensino médio, bem como a falta de consulta à população no que diz respeito a aprovação da medida anunciada nos meios de comunicação que enfatizava que 72% dos brasileiros aprovaram tal medida segundo pesquisas do IBOPE, fato passível de questionamento no que diz respeito ao entendimento da proposta e ao tipo a consulta que fundamentam esta aprovação.

Depreende-se a partir de leituras disponíveis sobre o assunto que o texto da lei que fundamenta a reforma do ensino médio vago e indefinido, em especial no

que diz respeito as etapas de implementação, deixando margem para eventuais atrasos e indefinições ao usar termos “ainda por ser definidos”, “possivelmente” ou “meados de “, além disso as argumentações do principal defensor da reforma, o governo, são vagas e não deixam claro o que se pretende fazer, fato este bastante presente nos argumentos dos críticos a esta reforma.

Um fato que é notoriamente questionado diz respeito às possibilidades que serão dadas aos jovens ao fazerem suas escolhas e se realmente serão feitas num momento adequado da vida do estudante, além disso, poderão optar por assuntos que ainda não foram apresentados e que possivelmente não serão. Desta forma, é intempestivo determinar se as alterações propostas na Lei nº 13.415 terão eficácia para resolver os problemas do bom desempenho dos estudantes do ensino médio em avaliações externas nacionais e também nas próprias avaliações internas, tudo isso depende finalização da BNCC que está prevista para iniciar no ano em curso, cabe destacar que um novo governo federal está sendo instaurado, fato que deixa apreensões quanto a sua execução.

Desta forma, o que se observa é que a reforma do ensino médio, de forma direta e indireta, impacta a todos da sociedade, pois, para além das formações individuais, se trata de uma reforma que mexe com todos os segmentos sociais, pois, é através dela que o ensino médio irá se desenvolver e formar, ou preparar para continuar em formação, os profissionais.

2.2.4 O Ensino Médio no Ceará

O ensino médio tem sido objeto de interesse constante por parte de pesquisadores, dos atores que atuam na educação e formuladores de política educacional, em especial, no que tange os indicadores de rendimento, as condições de oferta e expansão, a escola como espaço atrativo para as juventudes, onde esta categoria seja compreendida na sua multiplicidade.

Desta forma, essa parte do texto discorre sobre o ensino médio no Ceará, unidade federativa que tem se destacado nas últimas décadas no cenário nacional em relação aos avanços nos indicadores essenciais para a avaliação da educação básica, dentre outros fatores a serem considerados neste estudo.

O Ceará é o Estado com maior extensão territorial do semiárido brasileiro, ambiente ocupado por diversas culturas de subsistência como a pecuária, a

agricultura, o extrativismo e a indústria periférica. Possui, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (2018), uma população estimada em 9.075.649 habitantes. Deste contingente, 24,9 vivem na zona rural, ocupando a 8ª posição no ranking de Estado mais populoso. De acordo com dados do Sistema Integrado de Gestão Escolar- SIGE (2019), no ano de 2019 já registra 379.995 alunos matriculados no ensino médio, distribuídos em 10.694 turmas nas mais de 729 escolas que ofertam este nível de ensino.

Os avanços da educação cearense, em especial no ensino médio, podem ser associados a uma série de fatores que colaboraram com o destaque em nível nacional que o Estado apresenta no que se refere à implementação de políticas educacionais e projetos que têm sido ampliados para as demais unidades federativas. Destacam-se, neste sentido, fatores como: investimento (fundos nacionais e estaduais), constituição de uma política de avaliação em larga escala (Sistema Permanente Avaliação Educação do Ceará- SPAECE), trabalho sistematizado de acompanhamento de resultados escolares com foco na aprendizagem, que traduzem a preocupação pela gestão pedagógica voltada para os resultados e índices de aprendizagem, ampliação e diversificação da oferta de ensino médio, o trabalho da equidade na aprendizagem nos espaços escolares, dentre outros aspectos. Desta forma, compreender o ensino médio cearense hoje requer analisar a trajetória em que se constituiu este nível de ensino.

Esse percurso inicia-se com o cenário de mudanças propiciado pelo processo de redemocratização do país, não desmerecendo as iniciativas anteriores a este recorte temporal, levando em conta para esta análise a visibilidade que o ensino médio passou a ter após este período. A SEDUC- Secretária de Educação do Ceará, na luta pela consolidação do Ensino Médio, desponta à frente de outros Estados com a proposta de reforma deste nível de ensino intitulada: “Todos pela educação de qualidade para todos” ou “Caminhada Cearense”, no ano de 1995, antes mesmo da LDB- 9394/96.

Sendo o único estado nordestino a compor o grupo - piloto da REM- Reforma do Ensino Médio, que propunha cumprir os acordos firmados com os temas da Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, com o objetivo de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Esta conjuntura justificava-se, conforme aponta Diógenes (2010), pela vontade política no processo de municipalização e universalização do

ensino fundamental, bem como os avanços da gestão democrática na educação e suas formas de descentralização. Napolini (2001) atribui tais avanços ao *mudancismo*:

O processo de redemocratização do país, em 1985, teve início no estado um movimento político-econômico que veio a chamar-se *mudancismo*, que se contrapôs ao *coronelismo* (1968-1986). O mudancismo tem sido marcado por uma série de reformas de estado (Administrativa e Fiscal, 1986-1990; Saúde, 1986-1990; Infra-estrutura e Privatizações, 1991-1999 e Educacional, 1995-2000). Do ponto de vista econômico, o mudancismo é responsável pela segunda onda de industrialização do estado, com a instalação, entre 1991-1999, de 450 empresas cujo modelo veio a se mostrar como concentrador de renda, mesmo o Ceará tendo crescido mais que a média nacional (NASPOLINI, 2001, p.169).

Outro aspecto considerável ao tratar do ensino médio cearense, diz respeito ao processo de municipalização do ensino fundamental, processos interdependentes, que, segundo Vieira e Vidal (2016), no ano de 1992 a matrícula do ensino fundamental nas redes municipais já era maior do que nas redes estadual, isso segundo dados escolares contidos nos censos da educação básica, com isso o processo de municipalização desta etapa “evoluiu no sentido de redução da participação da rede estadual, chegando em 2014 a 4,9%, a menor proporção das subunidades nacionais” (VIEIRA;VIDAL, p.109, 2016).

O processo de municipalização do ensino fundamental avançou após a criação do Fundef - Fundo de Valorização do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério que comprometeu o financiamento da oferta de ensino médio, cuja responsabilidade é do Estado. Somente com a criação do FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação no ano de 2007 o ensino médio passa a ser contemplado com este tipo de financiamento, contribuindo significativamente para o estabelecimento de políticas mais amplas, possibilitando a criação de novas iniciativas para este nível de ensino, tanto nacionalmente quanto no Estado do Ceará.

No cenário nacional, ainda em 2007, foi criado o Programa Brasil Profissionalizado, objetivando a expansão da oferta de ensino médio integrado à educação profissional, neste espaço de mudanças e novos aportes financeiros, o Estado do Ceará amplia a diversificação da oferta do ensino médio, adotando o referido programa como política de educação, ajustando a demanda do Estado às condições apresentadas nesta proposta. Assim, passam a ser oferecidos aos

estudantes: o ensino médio regular, o ensino médio profissional, e mais recentemente o ensino médio em tempo integral.

Em 2008, ano de início da implantação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEPs no Ceará, a oferta do ensino médio integrado iniciou em 25 escolas, contemplando 20 municípios, ofertando 04 cursos e uma matrícula inicial de 4.18. Finalizou o ano de 2018 com 119 escolas profissionais, distribuída em 95 municípios, ofertando 52 cursos a 52.571 estudantes. Essa evolução, além de quantitativa, pode ser percebida pela qualidade do espaço físico, mudança no modelo de gerenciamento, investimento na ampliação da força de trabalho e adaptação da estrutura. É expressivo o crescimento da oferta de ensino médio integrado à educação profissional nos últimos anos, conforme ilustra a tabela,

Tabela 01- Desenvolvimento da Educação Profissional no Ceará (2008-2018)

Ano	Escolas em Funcionamento (Nº)	Municípios (Nº)	Cursos (Nº)	Matrícula inicial (1ª, 2ª e 3ª séries)
2008	25	20	04	4.181
2009	51	39	13	11.349
2010	59	42	18	17.481
2011	77	57	43	23.916
2012	92	71	51	29.885
2013	97	74	51	35.981
2014	106	82	53	40.897
2015	111	88	52	44.897
2016	115	90	53	48.089
2017	116	93	53	49.894
2018	119	95	52	52.571

Fonte: Elaboração da autora com base em dados da Secretaria de Educação do Ceará/ Coordenadoria de Educação Profissional.

Já no ano de 2009 foi instituído pelo governo federal o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. De acordo com o documento orientador, o ProEMI propõe um redesenho nos currículos escolares visando fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras com a finalidade de melhorar o desempenho dos alunos nessa etapa de ensino. Em consonância com as orientações das Diretrizes curriculares Nacionais do Ensino Médio, a partir de 2012 inserir atividades pedagógicas proporcionando um maior tempo do aluno na escola, reduzindo assim, a evasão escolar e garantindo a sua permanência na escola.

A SEDUC fez a adesão ao Programa Ensino Médio Inovador ainda em 2009, selecionando escolas que participariam do ProEMI, as quais receberam apoio técnico e financeiro para o redesenho de seus currículos, ampliando gradativamente de 2.400 horas a carga horária mínima obrigatória do ensino médio para 3.000 horas. O Ceará teve uma participação expressiva neste programa “entre 2009 e 2014, o estado passou a contar com 106 escolas de educação profissional, nas quais, em 2014, estavam matriculados 40.897 alunos”. (VIEIRA; VIDAL, 2016, p. 52)

Ainda tratando de políticas nacionais para o ensino médio, a Formação Continuada de Professores do ensino médio tornou-se uma premissa neste contexto de redesenho curricular nacional, permeado pela ampliação da jornada para o ensino médio integral; pela ampliação da oferta de educação profissional integrada ao ensino médio; com a universalização do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, dentre outros assuntos. O Pacto, objeto deste estudo, teve uma de suas ações básica voltadas para a formação de professores articulada com as universidades parceiras, dentre estas, a Universidade Federal do Ceará- UFC. O Estado do Ceará também aderiu ao programa de formação de professores, por meio do Pacto, tendo a Universidade Federal do Ceará como uma das instituições parceiras e o Sistema Solar Virtual como importante ferramenta de acesso aos conteúdos trabalhados nessas formações. Cabe destacar que somente este Estado utilizou de uma ferramenta de curso a distância e presencial.

Além deste programa, o Ceará conta com um significativo equipamento utilizado na formação de professores, coordenadores, gestores escolares e estudantes, o Centro de Educação a Distância- CED, criado em 2014. O Centro de Educação a Distância do Ceará, órgão vinculado à Secretaria de Educação (SEDUC) do Governo do Ceará, tem como finalidade, segundo a página institucional⁸ (2018), a formação de diretores, professores, estudantes e todos os profissionais da rede pública de educação básica do Estado do Ceará, sendo uma instituição pioneira nesse formato.

Ao estudar a implementação das políticas educacionais, evidencia-se que o Estado do Ceará se “configura como instância de reinvenção de políticas” (VIEIRA; VIDAL, p.112, 2016), ao realizar releituras de propostas de programas nacionais,

⁸ Pagina institucional do Centro de Educação à Distância - CED disponível em: <http://www.ced.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/> que trata da finalidade do CED. Acesso: 26 de nov. 2018.

adaptando-as aos interesses norteadores da educação cearense, onde os resultados escolares e a preocupação com as avaliações externas estão presentes na gestão escolar voltada para resultado de aprendizagem, fato que pode ser observado na página institucional da Seduc que aponta para: o foco nos resultados escolares, primando pela aprendizagem dos estudantes e com escolas igualitárias, princípios estes destacados na página oficial da SEDUC⁹ (2018).

Ao longo das últimas décadas o estado do Ceará construiu um modelo próprio de gestão educacional e escolar, resultando em novos desenhos de política pública, constituindo-se num laboratório de novas práticas institucionais. Tal fato pode ser evidenciado com as experiências do município de Sobral, ainda na gestão de Cid Ferreira Gomes (1997-2005), foi criado o Programa (municipal) de Alfabetização na Idade Certa-PAIC, posteriormente se configurou no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, inspirado no modelo de educação sobralense, voltado para melhorar a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental e os índices escolares.

O Estado e a União constituem-se responsáveis pela elaboração e execução de políticas e planos educacionais para o ensino médio, orientados pelas diretrizes e planos nacionais da educação. Considerando que os governos estaduais têm políticas próprias e autônomas em relação ao governo federal, isso depende fortemente da capacidade de investimento e custeio das unidades federadas. O Estado do Ceará vem sendo amparado por nos projetos federais, em especial pelos recursos financeiros ofertados e a mobilização para o acesso ao ensino superior através do ENEM.

De acordo com Vieira e Vidal (2016), as políticas educacionais do Ceará têm se constituído nos seguintes eixos estruturantes: a criação e fortalecimento da educação profissional; a consolidação de três redes de ensino no interior do sistema estadual de ensino; a avaliação como parte estruturante da melhoria da qualidade de ensino e a gestão escolar **focada nos resultados** de aprendizagem, sendo a equidade uma premissa nesse processo (grifo da autora).

Alguns projetos e programas apresentam-se como iniciativas referenciais na consolidação da identidade do ensino médio cearense, o quadro a seguir ousa

⁹ Informações obtidas na página institucional da SEDUC disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/institucional/>, que trata sobre o histórico da Secretária de Educação do Ceará. Acesso: 23 de nov.2018.

apresentar iniciativas mapeadas a partir de dados apresentados na página institucional da SEDUC, ora apresentada, possibilitando a compreensão de como este nível de ensino vem sendo trabalhado e quanto as avaliações externas, entre estas, o Enem assume papel de destaque nos projetos, ao passo algumas premissas do Pacto encontram-se visibilizadas nos programas de formação de professores, destacando-se os itinerários formativos.

Quadro 01 - Programas e Projetos voltados para o Ensino Médio no Ceará

PROGRAMAS	PROJETOS
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Programa Escola regular em Tempo Integral; ➤ Programa de Formação Itinerários formativos; ➤ Programa de formação continuada de professores de matemática; ➤ Superintendência Escolar; ➤ Programa Educação Conectada; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Projeto Professor Diretor de Tuma- PPDT; ➤ Projeto Jovem de Futuro; ➤ Fortalecimento da Atuação de Coordenadores Escolares- FACE; ➤ Projeto Minha Escola é da Comunidade; ➤ Projeto Ensino Médio Noturno; ➤ Projeto Geração da Paz; ➤ Escola Espaço de Reflexão; ➤ Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas sociais- NTPPS; ➤ Revista Docentes; ➤ Ceará Científico; ➤ Enem, eu chego junto, eu chego bem! (Enem não tira férias!; #FDS curtindo o Enem; #FDS curtindo o Enem; Enem, chego junto, chego a mil) ➤ Nenhum aluno a menos! ➤ #cheguei ensino médio;

Fonte: Elaboração da autora com bases em dados coletados na página institucional da SEDUC-CE.

O projeto Professor Diretor de Tuma- PPDT, tem se consolidado como política educacional no Estado do Ceará, configurando-se como “projeto de maior abrangência e efetividade na rede estadual de ensino do Ceará, presente em 92% das escolas de ensino médio regular” (COSTA, 2015, p.16). Inspirado nas experiências de escolas portuguesas, este projeto foi implantado no ano de 2008. Inicialmente três escolas de três municípios tornaram-se escolas piloto, começou atendendo as turmas de primeiro ano do ensino médio e com o passar dos anos se estendeu para as demais séries. Como as demais iniciativas citadas, o PPDT ocorre mediante a adesão da escola.

No ano de 2018, o projeto atendeu 612 escolas das 629 escolas estaduais, contabilizando 8.178 turmas com a participação de 7370 docentes, 43

coordenadores regionais e uma estimativa de 365.423 alunos, segundo a coordenadoria estadual do PPDT, cédula da SEDUC- CE. Este projeto conta com um docente por turma acompanhada, que exerce o papel de Professor Diretor de Tuma- PDT, para isso, dedica quatro horas da carga horária semanal as atividades dessa iniciativa, uma hora em sala de aula por meio da disciplina de Formação para Cidadania e competências socioemocionais, as outras três para atendimento de pais, atendimento de alunos e preenchimento dos instrumentais de acompanhamento do projeto.

O projeto se configura num instrumento de gestão pedagógica da sala de aula e do currículo, além dos resultados de cada turma acompanhada, por meio da articulação do PDT junto aos demais professores da turma e ao núcleo gestor, além do trabalho com as competências socioemocionais que desde o ano de 2018 vêm sendo trabalhadas nas aulas de formação para a cidadania.

Outra iniciativa, que faz parte da conjuntura de ações para o ensino médio cearense, é o Projeto Jovem de Futuro- PJF, desenvolvido junto ao Instituto Unibanco, que presta apoio técnico formativo e financeiro à SEDUC. Esta proposta de trabalho se dá por meio da mobilização da comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários, núcleo gestor) em torno de metas pactuadas, cujos objetivos são: garantir o acesso, permanência, sucesso na aprendizagem e conclusão do ensino médio.

A premissa do PJF é “a melhoria do desempenho escolar com foco em uma gestão escolar por resultados” (VIEIRA, VIDAL, 2016, p.62). Inicialmente este projeto foi implantado nas escolas regulares, com um investimento de R\$100,00 por aluno, o recurso era disponibilizado pelo Unibanco para o financiamento das ações e estratégias contidas no plano elaborado por cada escola, este modelo durou até o ano de 2015. No ano de 2017, este projeto passou por uma reconfiguração, sendo implementada a metodologia-circuito de gestão, com a idealização de ações que contribuam para melhorar os indicadores de aprendizagem.

Além das ações elencadas, alguns sistemas de informações e acompanhamento pedagógico têm sido aplicados no cotidiano das escolas de ensino médio cearense, segundo a Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação- COAVE (2018): Sistema Integrado de Gestão Escolar- SIGE (a aba acadêmico permite acompanhar dados importantes de matrícula, enturmação, avaliação, dados gerais do alunos, dentre outros); o Diário Online (a frequência é

feita em tempo real, planos de aulas e notas migram diretamente para o SIGE, extinguindo o diário físico); Professor Online (permite o acompanhamento dos professores as turmas nas quais está lotado, além de ser o portal de acesso ao diário online); aluno online (sistema de informações da vida estudantil do aluno, por meio do acompanhamento de notas, horário de aulas, calendário letivo, etc.); Sala de Situação (sistema de acompanhamento dos resultados escolares de forma detalhada por gráficos e índices de rendimento. Utilizada pelo núcleo gestor, em especial no estudo dos indicadores de frequência e aulas dadas), dentre outras ferramentas digitais que compõem a gestão escolar.

O panorama do ensino médio cearense nos últimos anos tem apresentado índices que demonstram evolução na aprendizagem, conforme mostram os dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará- SPAECE, mecanismo de avaliação de desempenho criado em 1992, caracterizando-se como avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do ensino fundamental e médio, em língua portuguesa e matemática. “As informações coletadas de cada avaliação identificam o nível de proficiência e evolução do desempenho dos alunos, realizado de forma censitária nas escolas estaduais e municipais” (SEDUC, 2018).

Tendo como orientação as matrizes de referência alinhadas ao SAEB. Ampliado a partir de 2007, o SPAECE passa a ter como foco: Avaliação da Alfabetização-SPAECE- Alfa (2º ano), Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e Avaliação do Ensino Médio (3ª série). Os quadros a seguir retratam especificamente os resultados de português e matemática da série avaliada no ensino médio nos últimos anos, levando em consideração o período de implementação do Pacto.

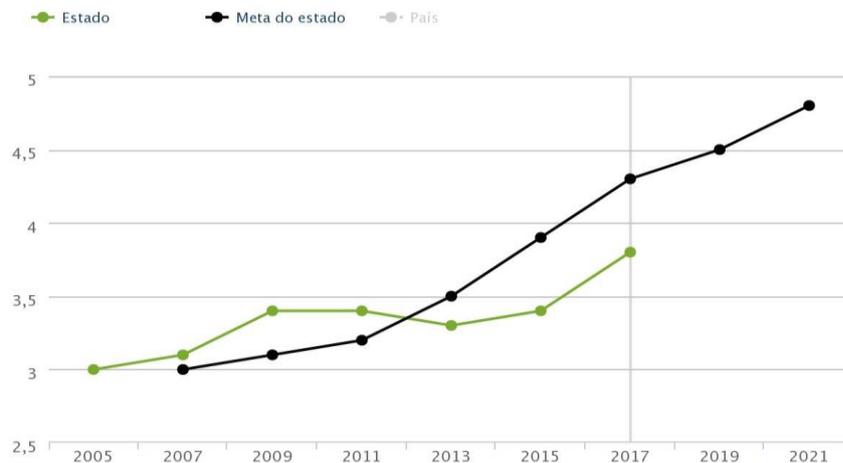
Tabela 02 - Resultado de desempenho do Estado do Ceará em Português e Matemática no Spaece (2012-2017)

Etapa	Rede	Edição	Proficiência em Português Média	Proficiência em Matemática Média
3ª Série do Ensino Médio	ESTADUAL	2012	251,6	260,7
3ª Série do Ensino Médio	ESTADUAL	2013	257,6	267,8
3ª Série do Ensino Médio	ESTADUAL	2014	263,6	266,3
3ª Série do Ensino Médio	ESTADUAL	2016	265,9	265,4
3ª SÉRIE EM	ESTADUAL	2017 - 1ª PUBLICAÇÃO	272,7	269,0
3ª SÉRIE EM	ESTADUAL	2017 - FINAL	272,8	269,1

Fonte: Elaboração da autora com bases em dados da SEDUC- Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação.

Além do SPAECE, a SEDUC tem focado nos resultados do Saeb, avaliação que compõem o IDEB. As matrizes de referência dessas duas avaliações externas de larga escala são semelhantes, isso contribui e influencia no trabalho direcionado com os descritores cobrados nas questões desses testes. O gráfico abaixo mostra o comparativo entre o resultado alcançado nos anos avaliados com a meta projetada para este índice. Até ano de 2011 o Estado do Ceará estava acima da média, fato este que não se manteve nos anos posteriores, embora nos últimos anos tenha apresentado um aumento significativo.

Gráfico 01- Dados do IDEB no Ceará (2005-2017)



Fonte: QEdU.org.br. Dados do Ideb/Inep (2017).

A evolução nos resultados do SPAECE e SAEB resulta de um conjunto de ações que incidem diretamente na aprendizagem dos estudantes cearenses, oriundas da política focada no resultado de desempenho dos alunos, junto de mecanismos de gestão com característica de gerencialismo e accountability, atrelada às premiações/bônus criados pelo governo do Estado. Estes fatores estão presentes nas unidades escolares, nas suas diversas ofertas, sendo mais forte nas escolas profissionais. Ao estudar alguns estabelecimentos de ensino que ofertam ensino médio, Vieira e Vidal observam que,

A presença de uma cultura de provas, simulados e de toda sorte de atividades preparatórias visando à aplicação das atividades externas foi constatada em todas as escolas, com maior ênfase nas de educação profissional, em que, aparentemente, todos os diretores acompanham os resultados de seus alunos (VIEIRA; VIDAL, 2016, p.132).

Cabe registrar que existem críticas a esse modelo de ensino e avaliação, pautado em atingir metas e focado em resultados. O qual prioriza no currículo, as disciplinas de português e matemática, cobradas nas avaliações externas, além da memorização de questões e itens presentes nas matrizes de referência destes testes, reproduções de questões (treinamento). Atrelado a isto, existem as suspeitas de fraudes, por conta de resultados acima da média nacional, sobretudo em Sobral¹⁰. O município que tem se destacado, nos resultados no IDEB, passando de 4,0 em 2005, para 4,9 em 2007, 6,6 em 2009, 7,3 em 2011, 7,8 em 2013 e 8,8 em 2015. No o ano de 2007 já havia superado a meta nacional de 3,9. Em 2018 a escola Antônio Custódio de Azevedo, pertencente à rede municipal de Sobral, alcançou média 9,8, significa dizer que praticamente todos os alunos acertaram todas as questões da Prova Brasil e que não existe abandono e nem reprovação nesta unidade de ensino. O modelo de ensino nas escolas públicas de Sobral tem sido constantemente questionado, como no texto da Revista Carta Capital em 2007¹¹, que cita a preocupação de preparar os estudantes apenas para as provas, como a Prova Brasil, utilizada para gerar o IDEB.

Outro aspecto a ser considerado no trato com o ensino médio cearense é o acesso e permanência nas unidades escolares, embora haja uma diminuição no número de alunos matriculados nos últimos anos, este fato está atrelado à taxa de natalidade do Estado, que vem diminuindo consideravelmente nas últimas décadas. Podendo ser considera esta premissa, ao comparar o percentual de matrícula e as taxas de rendimento. As tabelas abaixo retratam que, embora de forma tímida, a taxa de abandono e evasão vem diminuindo, resultando no aumento da aprovação.

¹⁰ Existem matérias jornalísticas e textos em blogs que contestam os resultados nas avaliações externas do Município de Sobral, tendo em vista que os resultados são elevados e ultrapassam medias previstas para 2024, uma delas foi apresentada na página da nova escola com o título: Sobral: 10 perguntas e respostas sobre as suspeitas de fraude na rede. Há suspeitas de irregularidades na cidade referência em educação pública no Brasil. Porém, ainda não é possível saber quão graves e extensos são os problemas, disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12665/respostas-para-entender-as-denuncias-de-fraude-do-ideb-em-sobral>.

¹¹ Texto intitulado: A verdade sobre o IDEB de Sobral, disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/vahttps://nguardas-do-conhecimento/a-verdade-sobre-o-ideb-de-sobral/>, acesso em 19 de mar de 2019.

Tabela 03- Matrícula do Ensino Médio na rede estadual de ensino do Ceará (2012-2017)

SÉRIE/ANO	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1º ano	138.990	136.914	131.248	127.580	114.450	110.004	104.251
2º ano	115.981	114.263	111.638	107.318	93.554	90.975	92.671
3º ano	99.355	98.127	97.654	94.070	82.041	78.533	80.278
Total	354.326	349.304	340.540	328.968	290.045	279.512	277.200

Fonte: Elaboração da autora com bases em dados da SEDUC- Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação.

A matrícula da rede estadual de ensino do Ceará apresenta o fato da evasão escolar tem uma maior concentração nos primeiros anos do ensino médio, onde há uma redução na quantidade dos alunos que acessam e os que concluem este nível de ensino. Ao passo que a matrícula vem diminuindo, no ano de 2012 contava com 138.990 alunos e no ano de 2018 totalizando 14.251, t. Ao passo, no último ano apresentado, é possível perceber a preocupação constante de nenhum aluno a menos, onde os alunos repetentes são motivados a continuarem na escola, uma alternativa à redução da evasão escolar por série de estudo.

Tabela 04- Taxa de rendimento da rede estadual de ensino médio do Ceará (2012-2016)

Taxas de rendimento	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Reprovação %	7,2%	7,2%	7,4%	7,5%	6,9%	5,1%
Total	25.384	25.042	25.348	24.591	20.028	14.392
Abandono %	11,0%	9,6%	8,8%	8,1%	9,7%	6,6%
Total	39.059	33.519	30.057	26.598	28.103	18.531
Aprovação %	81,8%	83,2%	83,7%	84,4%	83,4%	88,2%
Total	289.885	290.745	285.136	277.780	241.915	246.590

Fonte: Elaboração da autora com bases em dados da SEDUC- Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação

Ao tratar da taxa de rendimento das escolas da rede estadual de ensino do Ceará, observa-se que houve inicialmente a manutenção na taxa de reprovação nos anos de 2012 e 2013, seguida de uma crescente nos anos de 2014 e 2015, onde somente nos anos de 2016 com 6,9% e 2017 com 5,1% há uma expressiva redução na taxa de reprovação dos estudantes. Quanto ao abandono, fator preocupante no que diz respeito às políticas educacionais voltadas para o acesso e permanência do estudante na escola, apresentava queda entre os de 2012 a 2015, fato que não aconteceu no ano de 2016, a passo que no ano de 2017 houve uma

redução significativa do abandono no ensino médio cearense, saindo de 9,7% para 6,6%. Por fim as taxas de reprovação refletem as taxas citadas anteriormente, ao passo que o aluno aprende quando permanece na escola e aprende, desta forma houve um aumento na aprovação entre os anos de 2012 a 2015, saindo de 81,8% para 84,4% nestes anos, embora a redução no ano de 2016 para 83,4%, fato que não se manteve no ano de 2017, haja visto o aumento significativo na taxa de aprovação para 88,2%.

Para dar conta de gerir o ensino médio cearense, a Secretaria de Educação do Estado estrutura-se tecnicamente em coordenadorias que por sua vez se subdividem em células, cada uma assume funções específicas. Atualmente a SEDUC está composta pela: Coordenadoria de Educação Profissional- COEDP; Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação- COAVE; Coordenadoria de Cooperação com o Município- COPEM; Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem- CODEA e Coordenadoria de Gestão de Pessoas- COGEP.

Como organização intermediária da gestão do sistema público estadual de ensino, existem 20 Credes e 03 SEFORs, estas, por sua vez, desempenham o acompanhamento pedagógico e de gestão articulada a SEDUC nos 184 municípios do Ceará, cada crede é composta com um conjunto de município de uma microrregião. Arelada a esta organização atuam as superintendentes, professores responsáveis pelo acompanhamento pedagógico a um conjunto de escolas que compõem a crede, dependendo da quantidade de escolas, chegam a acompanhar de quatro a nove escolas. Além desta forma de acompanhamento específica citada, cada unidade escolar conta com o apoio do Professor Coordenador de Área- PCA, este assume a função de coordenar seus pares, em especial nos momentos de planejamento coletivo, dependendo do número de professores, cada escola poderá ter no mínimo três (PCA de Ciências Humanas, PCA de Ciências da Natureza e PCA de Linguagens e Códigos).

Considerando a contextualização do ensino médio cearense, observa-se que o projeto educacional desenvolvido neste território é materializado pelos projetos executados, sejam financiados pelo governo federais ou pelo Estado, permitindo a descentralização da gestão educacional, favorecendo o regime de colaboração e a autonomia entre os entes federados. Tem-se consolidado a gestão voltada para os resultados de aprendizagem e se intensificado os mecanismos de

acompanhamento pedagógico, atrelado à cultura dos simulados, testes e o trabalho com descritores e matrizes de referência que influencia no currículo e nas atividades escolares. De forma tímida é perceptível alguns avanços, em especial na taxa de aprovação do ano de 2017 que aumentou significativamente em relação ao ano anterior e na constante preocupação de redução do abandono escolar, pautada no princípio de equidade educacional.

3 O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO E SUAS PREMISAS

A partir de 2013, com o então ministro Aloizio Mercadante, em consonância com as Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), de 31 de janeiro de 2012, entra em vigor no Brasil, o PACTO. Até então, nunca haviam pensado e dado vida a um projeto tão grandioso. O programa é regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas. Os encontros formativos dos professores que participam do PNEM foram realizados “no chão de escola” e assumiram um caráter de formação colaborativa, realizada entre seus pares, culminando na reflexão das ações escolares.

O marco teórico legal que fundamenta a idealização do Pacto e sua constituição está permeado por lutas e reformas realizadas acerca de 30 anos, iniciado pelas mudanças ocorridas na década de 1990. A constituição de 1988 abre caminhos e fortalece o papel do ensino médio, traz a concepção de que este nível de ensino é dever do Estado, garantindo a sua oferta e gratuidade (artigo 208). Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN- lei nº 9394/96) determina que o Ensino Médio “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no mundo do trabalho e em estudos posteriores” (artigo 22 da lei nº 9394/96). O Plano Nacional de Educação prevê em suas diretrizes “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, a melhoria da qualidade da educação, e a valorização dos profissionais de educação” (artigo II, incisos III IV, e IX respectivamente), é possível vislumbrar formas de como será desenvolvido esse processo de mudanças.

A articulação para a adesão e conhecimento das propostas do pacto iniciou em 31 de outubro de 2013 por meio do seminário de lançamento. Este programa representa uma das saídas para superar os diversos desafios existentes no ensino médio, tendo a formação de professores como a principal aposta em consonância com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº

6.094, de 24 de abril de 2007), o Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

Ao longo desse capítulo, busca-se uma discussão mais aprofundada em torno do pacto e de como o mesmo acabou por impactar o sistema de ensino, levando a mudanças diversas no fazer escolar, nas práticas educacionais, nas metodologias e nos usos educacionais dos resultados obtidos em avaliações entre outros tantos aspectos que envolvem o mesmo. Para compreender as proposições do Pacto, alguns teóricos foram utilizados a fim de ampliar o leque de discussões, destacando-se Santos; Oliveira (2017), Perrenoud (2000), Zeichner (1993), Gil (2008), Luckesi (2008), Bittencourt (2004), Ciavatti (2005), dentre outros.

3.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PACTO

O Pacto reconhece o diálogo com os professores, como ponto de partida para suas ações, por isso considera a formação de professores, um passo necessário para a sua implantação. O programa estabelece como meta a ser perseguida a aproximação entre a educação básica e superior com o intuito de, no desenvolver do programa, essas duas etapas da educação rediscutam a formação do professor, caráter inicial e contínuo (BRASIL, 2012).

Estas formações têm como objetivo criar um processo de discussão sobre a construção de um ensino médio inovador, levando o professor a refletir sobre os jovens como sujeitos do ensino médio, a fim de enfrentar visões enraizadas sobre este público, construindo novos diálogos com a juventude, pois para compreender tal categoria se faz necessário conhecê-la dentro de suas multiplicidades e formas de identificação. As Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) apontam para a centralidade dos jovens enquanto sujeitos do processo educativos, deixando explícita a necessidade de uma reinvenção da escola a fim de garantir esta premissa. Tal fato pode ser observado nos pareceres do CNE que propõe:

[...] Artigo III, o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, e também o artigo VII, o 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 ela subjacentes (ETAPA I- CADERNO II, 2013, p. 7).

As ações previstas nos cadernos de formação de professores ofertadas pelo pacto vão de encontro ao fortalecimento da política de formação docente proposta pelo MEC, constituindo-se uma ação conjunta, visto que este é o maior financiador de cursos de licenciaturas e do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, de acordo com as informações disponibilizadas no livro políticas docentes no Brasil: um estado da arte, as autoras afirmam que,

No nível federal, o Ministério da Educação (MEC) assume postura incisiva de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica, formulando uma política nacional de formação docente cujo horizonte é a instituição de um sistema nacional de educação. Considerada como processo contínuo que se inicia na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional, a política criada pelo MEC envolve as instituições públicas de educação superior [IPESs] na formação em serviço dos professores da educação básica, bem como as secretarias estaduais e municipais de Educação a que pertencem os docentes. Em regime de colaboração entre os entes federados, tal política propõe-se a contribuir para a construção de uma prática docente qualificada e para a afirmação da identidade e da profissionalidade dos docentes (GATTI, *et al*, 2011, p.251).

Em meio às discussões aqui propostas, as formações indicadas nos cadernos do Pacto têm sua filosofia de atuação permeada por argumentos que procuram desconstruir conceitos e construir novos partindo da necessidade de compressão de um processo dinâmico que é a educação como princípio formativo, deve-se ter o cuidado de entender que colocar no centro das discussões, os jovens como sujeitos não significa uma luta de poderes que o professor deixará de lado a sua autonomia ou perder a liderança no processo de ensino aprendizagem, trata-se de construção de significados no fazer pedagógico.

Escola e educadores assumem como desafio compreender o ser jovem no contexto de transformações sociais contemporâneas e dos múltiplos caminhos existentes para a vivência do tempo da juventude. Os jovens necessitam ser percebidos como sujeitos de direitos, com múltiplas identidades e não apenas como um objeto de um processo educativo, de uma política educacional, de uma meta ou resultado. Esta percepção surge como uma discussão a ser realizada em território nacional, nas escolas, entre professores, como uma alternativa de trabalho que leve em consideração a educação dos sentidos e do pertencimento, partindo do fato que

este público sente a necessidade de serem vistos e tratados com um outro olhar, de se verem como partes de um processo, serem protagonistas da sua própria história, está é uma das premissas a serem tratadas pelo pacto nacional do ensino médio.

A escola é posta nesse cenário como o espaço de aprendizagem e responsável pelo êxito escolar desses estudantes que compõem a modalidade de ensino estudada. Bourdieu (2003) ao tentar responder algumas problemáticas oriundas na década de 60, descreve a escola como um espaço de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, por conta da bagagem cultural e social que cada um traz e a classe social pertencente, por mais que trabalhe conteúdos iguais e metodologias semelhantes, o que cada sujeito traz da sua vida familiar e realidade social muitas vezes está distante do que é projetado neste espaço educacional. O sujeito para este autor é um ator socialmente construído em seus mínimos detalhes, tudo que o compõe está imerso no meio social.

Ao pensar o estudante e a escola deve-se considerar os espaços sociais e culturais em estão inseridos. A percepção de sucesso escolar em meio a realidade escolar deve ser concebida também com o trabalho de equidade, fator presente no pensamento sociológico de Bourdieu (2003) ao pensar a escola como uma instituição que não é neutra, as avaliações, as regras podem ser iguais, mas a chance de aprendizagem são desiguais. Nesta perspectiva o aluno deve ser percebido na sua totalidade, como um ser social, construído no amago da sociedade.

Além das ações citadas anteriormente, o Pacto também traz como desafio construir uma rede de discussões sobre os conteúdos didáticos a serem trabalhados no ensino médio, considerando a necessidade de uma formação humana integral e igualitária dos diversos grupos de indivíduos que compreendem esta fase de ensino, profissionalizante ou não, diurno ou noturno, destinado a adolescentes, jovens ou adultos, seja do meio urbano ou rural, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, as especificidades de cada um devem ser consideradas na elaboração de um projeto político e de organização curricular.

Entre as muitas inovações que documentos como a Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira (Lei 9394/96) e os Parâmetros Curriculares nacionais trazem, pode-se destacar a perspectiva de uma educação que se fortalece sobre o tripé: Planejamento; Ensino; Avaliação, tendo no professor a coluna mestra de sustentação desse sistema.

Nas últimas décadas o Ensino Médio tem recebido forte atenção por parte do governo e do Estado Brasileiro, sobretudo, considerando um recorte temporal a partir da década de 1990, período em que começa a ampliar, paulatinamente, o quantitativo de matrículas para esse nível de ensino. Esse fato foi influenciado pelo processo de ampliação e universalização do Ensino Fundamental que ocorreu durante a década de 1990, e que impactou tanto na elevação do número de alunos que concluíram o Ensino Fundamental quanto dos que adentraram no Ensino Médio (SANTOS; OLIVEIRA, 2017, p. 510).

Desde então, o que se tem é uma busca constante em transformar os investimentos em resultados, ou seja, o governo vem investindo de forma pesada nas últimas duas décadas em uma educação na qual planejamento, ensino e avaliação sejam otimizados ao máximo e que isso resulte em índices educacionais para fortalecer as perspectivas de sucesso educacional em todos os sentidos.

Contudo, tem seu ápice em 2009, com a Criação da Emenda Constitucional nº 59, que amplia a obrigatoriedade do Ensino dos 4 aos 17 anos de idade. Com a EC59, o Brasil reconhece não só Ensino Fundamental, mas também a Ensino Médio e a pré-escola com um direito de todos os brasileiros, particularmente, dos jovens, a tonar-se obrigatória a matrícula nesse nível de ensino e amplia a responsabilidade do Estado com o provimento da educação para essa nova faixa etária Médio (SANTOS; OLIVEIRA, 2017, p. 510).

Essa nova perspectiva e posicionamento se mostram de grande relevância, vez que, até o início do século XX o Brasil não reconheceu a necessidade da obrigatoriedade de ensinar seus jovens até a idade do ensino médio, tendo por muito tempo negado educação à sua população, ao menos aos de classes sociais mais básicas, o que resultou em uma sociedade estruturada de forma desigual no que toca aos aspectos sociais. Isso resultou em índices vultosos de analfabetismo e baixo desenvolvimento econômico, social e humano ao Brasil.

O que se pode observar é que a sociedade brasileira, desde a década de 1990, no que toca à educação, vive em constante transformação. Assim sendo, fica evidente a necessidade do acompanhamento das demandas sociais infligidas por cada período histórico para que seja possível uma compreensão das mesmas e o aperfeiçoamento dos mecanismos que buscam a ascensão dos vínculos sociais, políticos, econômicos, culturais e educacionais de uma sociedade numa tentativa de atualizá-los.

Na escola o fato de estar buscando atualizações se torna ainda mais pertinente visto que a mesma tem o papel primordial de situar seus alunos desde crianças a ter seus espaços de intervenções sócio-políticas e de desenvolvimento

cognitivo, portanto fica explícito a importância que a escola tem diante do papel de formar cidadãos juntamente com o apoio da família, e de necessariamente estar buscando atualizar-se diante das dificuldades encontradas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Nisso se destaca que:

O exercício e o treino poderiam bastar para manter competências essenciais se a escola fosse um mundo estável. Ora, exerce-se o ofício em textos inéditos, diante de públicos que mudam, em referências a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas. Daí a necessidade de uma formação contínua, que em italiano se chama *aggiornamento*, o que ressalta o fato de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser atualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução (PERRENOUD, 2000, p. 155-156).

Nessa perspectiva de mutação contínua inerente aos processos sociais é que se busca estabelecer que a formação docente também não é algo estático. De acordo com Ramalho, Nunez e Gauthier (2004, *apud*, SILVA, 2011, p. 21) o desenvolvimento profissional docente é um “processo amplo, dinâmico, flexível, [...], caracterizado por diferentes etapas pessoais e coletivas de construção da profissão”. O que remete também a um processo contínuo na medida em que o desenvolvimento profissional docente depende de vários fatores: pessoais, sociais, psicológicos, culturais, e visto que estes fatores sofrem influências das grandes transformações da sociedade.

Assim, pode-se compreender que a formação em serviço do profissional, deve ser continuada e focar em pontos que venham a qualificar a atuação do profissional e promover transformações positivas no ensino médio de modo geral, pois, trata-se de uma grande necessidade desse sistema de ensino.

[...] o ensino médio, assim como a educação básica num contexto mais amplo, clama por transformações positivas na qualidade da educação, nas condições de trabalho e na superação dos demais problemas vivenciados pela referida etapa; quaisquer iniciativas governamentais para educação, sejam elas na forma de ações estruturantes, programas de incentivo ou de formação continuada, significam investimento de recursos financeiros públicos, portanto, há a preocupação com sua validade e eficácia (DUARTE; ANUNCIAÇÃO 2017, p. 125).

O Pacto do Ensino Médio prima por tal aspecto, na medida em que busca formação continuada como uma necessidade imediata através da qual é possível fortalecer as ações educacionais, e, com isso, ampliar e qualificar a atuação do

professor em sala de aula no ensino médio, formando melhor seus educandos, ampliando as possibilidades de atuação e qualificando o ensino como um todo.

Por mais que a responsabilidade da aprendizagem não fique única e exclusivamente por conta do professor do ensino médio é o mesmo que terá contato direto e diário com seus alunos e conseqüentemente exercerá certa influência sobre os mesmos, em seu aprendizado e formação. Cabe, portanto, ao professor, procurar subsídios para sua formação para saber lidar com as demandas profissionais diante da tarefa de educar, aperfeiçoar-se e se preparar para os diferentes momentos, desafios e possibilidades que se mostrem em sala de aula. Tomando como base o pensamento de Silva, “o desenvolvimento profissional de cada docente é o resultado da sua maneira própria de reagir e escrever a própria história profissional, tendo por base as suas características pessoais e a sua personalidade. (SILVA, 2001, p.17)”

No Pacto do Ensino Médio fica evidenciado que isso não impossibilita a escola e o sistema educacional de auxiliar nesse desenvolvimento e ajudar na escrita de sua história profissional, ao contrário, apresenta-se esse auxílio e essa ajuda como necessidades para a melhora do profissional como um todo.

Com o Pacto o que se percebe é que o pensamento que por muito tempo imperou, de que a formação inicial era suficiente para o professor atuar em sua profissão, mudou, e com avanços de estudos relacionados ao tema percebeu-se a importância do professor estar se atualizando e suprimindo as demandas em relação ao ensino-aprendizagem, no intuito de aprimorar-se, de aperfeiçoar-se, a fim de acompanhar as mudanças constantes nos processos escolares, nas políticas educacionais. Desta forma, deve-se compreender que

A formação [docente] não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo as necessidades de formação resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino”. (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, *apud*, SANTOS, 2004, p. 40).

Quanto a isso, depreende-se ainda, de acordo com o Pacto que é imprescindível que já na formação inicial o professor estabeleça uma visão comprometedoras com a busca do saber, que vise a práxis tanto pessoal como profissional, no sentido de se precaver diante das mudanças intrínsecas da sociedade

O professor deve ser, desde a sua formação inicial, preparado para buscar seu aperfeiçoamento e aprimoramento dos conhecimentos, metodologias,

instrumentos pedagógicos, etc., em com isso, se melhorar enquanto professor em exercício. Com base nisso, Zeichner estabelece que:

[...] os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorarem com o tempo, responsabilizando-os pelo seu desenvolvimento profissional. (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Na perspectiva do Pacto a formação inicial é muito importante na medida em que é tida como elemento primordial à introdução na docência, porém, como já dito anteriormente, só a formação inicial não basta para toda vida profissional. Nesse sentido, é estabelecida como foco a formação continuada que se torna imprescindível para superação de práticas ultrapassadas que ora suprimam as necessidades de determinada época, porém, que hoje já não as suprem mais.

O Pacto reafirma o que a Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), estabelece no art. 63, inciso III que “os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (BRASIL, 1996, p. 35) e no inciso II do art. 67 que os sistemas de ensino deverão promover “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. (BRASIL, 1996, p. 36).

Diante deste cenário de ressignificação, o Pacto se mostra como uma das políticas que atende esse objetivo, política voltada para formação continuada de professores. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio surge, assim, como processo que inclui a formação continuada e visa a qualificação e o melhoramento da atuação do profissional educador.

Jonh Dewey traz em suas reflexões e define ação reflexiva. Zeichner a reproduz como sendo “[...] uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica [...]” (ZEICHNER, 1993, p. 18). Assim, o professor reflete sobre sua prática pedagógica na formação continuada, contribuindo a serem observantes e ativos no que toca ao exercício docente.

De acordo com Silva (2011) é viável que o professor se perceba como organizador de situações didáticas que provoquem aprendizagem, o que pede muito envolvimento do mesmo, inclusive e ampliar essa perspectiva de organizador.

Dentro das perspectivas do Pacto, mostra-se que é necessário que o educador se proponha à reflexão de sua prática e estabeleça uma visão crítica objetivando a inovação.

Zeichner (1993) diz ainda que o professor diante de uma autoanálise crítica de suas práticas é chamado a se aperceber das suas falhas e potencialidades e, com isso, aprender com elas. O Pacto coloca tudo isso e vai além, deixando evidente que quando essa prática é feita no coletivo da escola, levando em consideração os colegas docentes, é possível um maior aprendizado por conta da troca de experiências.

É interessante explicitar ainda que

[...] a atual literatura sobre a prática reflexiva no ensino e noutras profissões também nos diz que a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a ação, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco (ZEICHNER, 1993, p. 20).

A base legal estabelece ainda no art. 43, inciso I da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996 p. 27) que dentre as finalidades principais da educação superior, destaca a necessidade de “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e o pensamento reflexivo”.

Nos dois primeiros capítulos do livro “Didáticos do ensino superior” de autoria de Antonio Carlos Gil, o autor, licenciado em Ciências Sociais, nos fala de como seria o perfil de professor do ensino superior, ao mesmo tempo em que ressalta que este não deveria ser tão divergente do perfil de professor da educação básica, uma vez que, se o que se busca é fazer mais homogênea e que realmente seja comprometida com o ensinar a buscar o saber, estas seriam condições mínimas a qualquer profissional que entre em sala de aula (GIL, 2008, p. 06).

De modo geral, o autor chama atenção, no final de seu estudo, para a importância que vem adquirindo o professor dentro da sociedade como alguém que deve preparar para a vida, mesmo sabendo que os estudantes do ensino médio se destinam de forma indireta ao mercado de trabalho.

De fato, as perspectivas educacionais mais modernas, que se apóiam tanto numa visão humanística da educação quanto nas contribuições fornecidas pelas ciências do comportamento, concorrem para valorizar a ênfase na aprendizagem dos alunos sobre o ensino de seus professores. O principal

papel do professor no ensino superior passa a ser, portanto, o de formar pessoas e prepará-las para a vida e para a cidadania e treiná-las como agentes privilegiados do progresso social (GIL, 2008, p. 08).

Se for bem observada a colocação do autor, verifica-se que a educação está, segundo ele, voltada para a valorização das metodologias que privilegiam o humano. Suas afirmações levam a crer que, só existe esse alcance, ou só se consegue uma educação mais humana, quando o estudante aprende a partir do que lhe é ensinado e não apenas o que lhe é ensinado.

No que toca ao ensino básico, onde se encontra o ensino médio, os trabalhos estão voltados para cobrar a cidadania, e entre aspectos fundamentais da cidadania se encontra o direito ao aprendizado, inclusive o ensino médio. Gil ainda coloca que em todos os segmentos da educação, o professor deve abandonar a velha posição de superioridade e de detentor do conhecimento e passar a adotar em sua docência postura preocupada em identificar as necessidades e aptidões daqueles a quem ensina (GIL, 2008, p. 14).

Corroborando com as colocações de Gil, Farias (*et al*, 2008) no livro “Didática e Docência: aprendendo a profissão”, que é de autoria múltipla, coloca que a realidade circundante à profissão de professor, ou de educador, tem requerido mais exigências e mais alterações na sua execução. A educação da atualidade requer, segundo as autoras, pessoas capazes de sentir as necessidades dos outros e que ajudem os estudantes, como seres únicos, a criarem a sua identidade como pessoas. No que tange ao educador, ele deve busca ser aquilo que é, sem ignorar seus ambientes fora das salas de aulas, sua vida social, mas que seus aspectos profissionais, como conhecimento, alunado, escolas, etc., são influentes em sua figura. Bem mais que isso, devemos destacar que na atualidade a figura do professor, é vista como ícone de luta, por melhorias, mudanças, rupturas e permanências (FARIAS, *et al*, 2008, p. 35).

O autor Cipriano Carlos Luckesi, no livro “A didática em questão” destaca a necessidade desta como elemento fundamental a um professor que deseja trabalhar com qualidade. O texto trata basicamente da contextualização do educador na sua prática, e para isso não se deixa de lançar mão de dizer o que este faz, como se forma, além de apontar possibilidades e o que se deseja deste profissional. O autor nos coloca que educador pode ser qualquer pessoa que, historicamente envolvido, consegue transmitir algo que é capaz de mudar, acrescentando, a

história. O homem aprende em sua vivência no meio em que habita, nas suas experiências e trocas pessoais (LUCKESI, 2008, p. 26).

No que toca ao educador, pode-se perceber que o autor nos coloca como sendo aquele que se dedica a ensinar, criando condições para o desenvolvimento do educando, ou desenvolvimento de determinado grupo. Em ambas as situações, o educador é um ser humano e como tal deve ser visto como alguém com uma cultura e uma história que o rodeia. Este sofre a ação do tempo, quando é objeto e interfere na história quando é sujeito, construindo.

Sobre isto, Isabel Maria Sabino de Farias (*et al*, 2008) fala:

A educação (...) tem um importante papel na formação humana, na constituição de um homem crítico e autônomo. Para preparar esse homem comprometido com o projeto de transformação da sociedade – deslocando-o do eixo mercado para centrá-lo no homem como sujeito histórico, seus sonhos devem encontrar cumplicidade entre os educadores com quem convive ao longo de sua escolaridade (FARIAS, *et al*, 2008, p. 56).

Em suma, as autoras colocam como essa educação é importante para nossa sociedade no aspecto transformação. É sabido que quando se fala de educação, de forma direta e pontual, se está referindo ao professor. Muitos estudiosos, como esses três aqui já elencados, afirmam a educação como uma das construtoras da sociedade, mas tida como forte influente em seu formatar. E na relação com os estudantes e deste estudante com os outros o educador ajuda a construir essa sociedade.

Não se pode esquecer, em se tratando do perfil do professor, de trabalhar os aspectos que tocam a sua pedagogia. A educação por este promovida, segundo Luckesi, é algo ideologizado, é ação, podendo ainda ser dito que ela é fruto de muitas opções teóricas deste educador. O Pacto deixa evidenciado que em sua prática, o educador não pode ser alguém de simples burocracia, mas alguém que auxilia o sujeito a adquirir criticidade no mundo e se colocar como sujeito histórico deste mundo, percebendo as escolhas do professor e fazendo ele mesmo as suas escolhas pessoais com autonomia (LUCKESI, 2008, p. 32).

No que tange à didática, esta deve ser vista e trabalhada de forma bem diferenciada da pedagogia. A didática é colocada por Luckesi (2008) como sendo uma preparação do educador para o ensino e o próprio ensino. Para o Pacto, em meio a uma educação que busca se reinventar e se adequar às demandas sociais e governamentais como a atual, a missão didática do educador está muito focada em

fazer com que o educando tenha facilidade em adquirir, entender ou se enquadrar em determinada conduta com facilidade, mas ainda, dar a este, capacidade de andar com as próprias pernas e não ser alguém submisso e cegamente obediente.

Dentro da perspectiva do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, o que se tem é que o professor é quem responde de forma direta pela disposição dos saberes aos alunos, deliberando sobre sua sequência lógica de organização desses conteúdos, abrangência e profundidade no que toca ao aprendizado do estudante, bem como, sobre os melhores meios a serem empregados para facilitar e levar o estudante ao aprendizado.

O planejamento é algo constante e do interior da prática deste educador e sua didática. É no planejamento que ele define as metas e estabelece os horizontes que buscará alcançar. O seu trabalho é feito através do uso e desenvolvimento de técnicas capazes de ensinar, mas também na prática aprender, criando assim um sistema de mão dupla no que toca ao ensino. Esse modelo de didática e perfil profissional também exercita constantemente o descobrir o que fazer o que, por sua vez, significa meio e mecanismo para atingir dado propósito ou projeto (LUCKESI, 2008, p. 32). A missão do educador da atualidade é fazer com que o saber que sistematiza em sala de aula atinja o íntimo do educando. Isso requer uma didática abrangente, o que requer que a didática deixe de ser apenas ensino de meios e mecanismo e passe a ser elo fundamental entre uma filosofia, um pensamento e a política, uma prática. Há também de ser dito que ela deve ser “um modelo crítico de construção da prática educativa, forjada dentro de um processo histórico” (GIL, 2008, p. 27).

Ao professor compete ainda zelar pela qualidade de seu trabalho, buscando construir uma identidade e não negar suas origens, como também aproveitar os frutos de sua graduação e aquilo que aprendeu na vida para a docência. Em sala de aula o professor deve buscar sentir as necessidades daquele a quem ensina, mas também os dotar de outras necessidades que estas muitas vezes são incapazes de enxergar zelando, entre outras coisas pela criticidade.

3.2 O PACTO E A PROPOSTA DE REDESENHO CURRICULAR

Ao tomar como base referencial a história do Brasil, logicamente no que se refere à educação, pode-se observar nesta, diversos aspectos fundamentais para

a mudança de postura em relação ao ensino de história. Essa mudança de postura, que implica profunda ruptura com antigos esquemas que já existiam, e adequação a uma nova realidade. Tudo, ao que se pode observar, é fruto da percepção dos profissionais das necessidades dos estudantes, sejam intelectuais ou sociais.

Pode-se destacar a situação da ausência cada vez mais perceptível da figura do submisso – educando – e do subordinador – professor – sendo que esta segunda figura esteve, no passado, ligada ao domínio do conhecimento, à posse dos saberes e este segundo personagem associado à imagem de recipiente vazio, sem precedente cultural ou histórico que a dessem qualquer tipo de saber, ou como alguns educadores colocavam “folha em branco” (FREIRE, 1999).

Desta maneira, pode-se colocar que o molde de fazer educacional em história, que foi usado no país ao longo de muito tempo, adotava uma postura de metodologia de negar o que o outro possui, de forma enfática, seu saber, e implantar um sistema de educação onde o conhecimento que o professor pode ensinar ou transmitir é o aspecto mais importante (STIGAR; SCHUCK, 2005).

A lógica tecnoburocrática ali presente, embora assumindo um viés autoritário explícito, não fazia mais do que acompanhar uma tendência geral das sociedades contemporâneas. Pressionadas pelas necessidades imediatas de uma civilização cada vez mais apoiada nas Ciências Naturais e nas tecnologias delas decorrentes, tanto as humanidades quanto as Ciências Humanas perderam o prestígio e o espaço que detinham na sociedade e na escola (BRASIL, 2000, p. 07).

Quando tomada a escola técnica dos anos 70, como uma das tendências pedagógicas do Brasil, pode-se perceber que durante muito tempo foram vivenciados apenas três modelos de educação. O primeiro com a finalidade de fazer o repasse dos saberes, o segundo como forma de modelar as mentes dos estudantes para um perfil ideal e um terceiro, que ainda se processa nos dias de hoje, com a função de educar para a insubmissão, de mudar o que foi consolidado com as duas primeiras tendências.

Desses dois primeiros modelos, cabe destacar que o que se tem é uma transmissão simples do saber, que muitas vezes não se efetiva, ou uma decoração simples dos conteúdos, para as arguições, e que com o passar do tempo se tornam esquecidas. O que toca ao militarismo é uma educação de faz de contas, onde os educandos são trabalhados apenas para o servir, e não para o ser em sociedade.

A crítica feita é contra um tipo de memorização mecânica, do “saber de cor”, da pura repetição, e não contra o desenvolvimento da capacidade intelectual de memorizar. [...] Reside neste ponto, ou seja, na confusão entre a memorização mecânica e a memorização consciente, a necessidade de particularizar a crítica contra esse método de aprendizagem (BITTENCOURT, 2004, p. 71).

Assim, requer que seja compreendido o que cada uma representa no discurso e prática, para que se possa ver como estas vão mudar a postura não apenas de ver a educação, mas também de buscar configurar a sociedade, na sua atomização, que é o ser humano, que por sua vez a constitui em suas relações com os demais. Desta maneira, pode-se destacar que, durante algum tempo, se deu um embate entre a escola que se tinha tradicional, a que se desejava e a escola libertadora.

Com isso, pode-se dizer que a educação no Brasil caminhou por veredas tortuosas desde o início com a experiência educacional dos jesuítas, sendo na maioria das vezes reservada a uma elite dominante, sempre esteve voltada a estratificação e dominação social, e pouco atentou para as mudanças e melhorias do sistema educacional e da sociedade.

Houve tentativas, mediante formas de resistência de professores até mesmo em espaço do poder institucionalizado, mas pouco se realizou, na prática, para a efetivação de um ensino não mais voltado para a formação de elites, mas para um conjunto social amplo em luta por direitos de cidadania (BITTENCOURT, 2004, p. 84).

Esse modelo educacional elitista esteve arraigado por diversos séculos na sociedade, e isso se pode dizer o mesmo nos dias atuais, pois ainda se verifica em muitos lugares Brasil afora, a concepção de dominação cultural de uma parte minúscula da mesma, se configurado na ideia básica de que o ensino era apenas para alguns, e por isso os demais não precisariam aprender (STIGAR; SCHUCK, 2005, p 02).

Diante do exposto cabe questionar as estratégias para superar esta postura positivista de gerir a sociedade, uma vez que compreendemos ser a educação um mecanismo através do qual uma sociedade se organiza? A resposta é simples, mas requer uma análise clara, através da educação. Este modelo não negaria o anterior, mas faria a ele um contraponto, que funcionaria em essência como promotor da concordância e garantiria a integração de todos os indivíduos no

corpo social, e ainda, em pé de igualdade. Mas isso, virtualmente, não acontece tão facilmente.

A sociedade como sendo essencialmente marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicas que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material. Nesse quadro a marginalidade é entendida como um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade (SAVIANI, 2003, p. 04).

Sabe-se o quanto é difícil mudar uma parcela da educação, o que se diria de promover uma mudança na estrutura social, que implica diretamente na busca por mudança das mentalidades estabelecidas anteriormente e fruto de uma configuração de muitos anos. Ao se debruçar sob esta problemática, observa-se que esta implica em transformações políticas, o que faz com que a educação necessite de criticidade, o que a configura como disciplina politizante.

Assim, o currículo é a base da ação do professor, pois, é sobre ele que o professor se debruçará e fundamentará a sua ação em sala de aula, fortalecendo prática, estabelecendo métodos e focando no que realmente é importante para uma formação de qualidade e para o exercício social do uso do conhecimento adquirido em sala de aula para o bem comum.

Diante do ritmo acelerado de produção de conhecimento, não dá para simplesmente acrescentar tópicos ao campo “conteúdo programático” no momento de planejamento visando ampliar o currículo. A escola precisa investir e colaborar na promoção da autonomia intelectual do aluno partindo do currículo escolar e chegando aos saberes essenciais e necessários para sua construção. Se o aluno fica mais autônomo, tem condições de continuar aprendendo além dos muros da escola e buscar o conteúdo que não foi trabalhado no currículo escolar se tiver necessidade ou interesse pessoal (WALDHELM, 2013).

A partir do Pacto do Ensino Médio, o que se tem é um currículo que se comprometeu a levar o educando a compreender fenômenos e processos que permitem, quando efetivamente aprendidos, fazer extrapolações e agregar outros conceitos mais periféricos. Essa nova postura instrumentaliza o educando para o enfrentamento de questões contemporâneas como as relativas ao impacto das produções da tecnologia e ciência, suas implicações éticas, discussões ambientais e outras, importantes para a vida cidadã.

Mais que ensinar o desafio hoje é levar o aluno a aprender a aprender. Isto implica propor situações de aprendizagem que mobilizem e ampliem as competências/habilidades – recursos cognitivos- que levem o aluno a aprender a comparar, interpretar, classificar, analisar, sintetizar, discutir, debater, descrever, esquematizar, opinar, julgar, fazer generalizações, analogias, diagnósticos etc., em diferentes disciplinas, conteúdos e contextos (WALDHELM, 2013, p. 03).

Dentro de uma perspectiva do Pacto do Ensino Médio, é importante que escola e professores não tenham medo de investir em situações diversificadas de aprendizagem, ainda que sejam trabalhados menos conceitos no ano letivo. Se o aluno fica mais autônomo, tem condições de continuar aprendendo continuamente e buscar o conteúdo que não foi trabalhado no currículo escolar se tiver necessidade ou interesse pessoal, isso enriquece de forma significativa o currículo.

Embora as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2011) e o parecer sobre as Novas Diretrizes para o Ensino Médio (2011) tenham omitido o conceito de competências, na avaliação que propõe, por exemplo, o ENEM e suas matrizes referenciais o enfoque nestes recursos cognitivos permanece. Diante disto, o protótipo em questão:

[...] orientado para o mundo do trabalho e para a prática social, toma como objetivos gerais todas as finalidades do ensino médio definidas pela legislação e, entre outras referências, utiliza os eixos cognitivos do ENEM para detalhar os objetivos de aprendizagem orientadores dos componentes curriculares e de seus projetos e atividades (UNESCO 2013 p.198).

Assim, o Ensino Médio prima pelo preparo do educando para o mercado de trabalho, e seu currículo reflete, a partir do Pacto, esse objetivo claro de formação. Em linhas gerais o educando pode continuar seus estudos após o ensino médio, e focar em mercados que exigem o ensino superior, ou, de outra forma, focar em cursos técnicos e profissionalizantes em nível médio e se encaixar nesses nichos, e, ainda, usar o conhecimento médio adquirido para trabalhos diversificados no meio social onde vide.

Nesse sentido, o que se verifica é que o ensino médio tem um currículo que pautado em competências e habilidades, esse fato vem se constituindo com a preocupação e foco nos resultados nas avaliações externas de larga escala, já citadas anteriormente. As competências, dentro do pacto, são vistas de forma mais ampla, ou seja, em uma ótica abrangente do aprendizado e uso do conhecimento. As habilidades possuem foco, o que faz com que os saberes que elas trazem ao educando, sejam direcionados para práticas específicas de uso do conhecimento.

Constata-se na prática, que embora muitas escolas e professores afirmem que seus currículos e planos de ensino/aula têm como eixo a construção de competências/habilidades, ainda há muita confusão em torno destes conceitos. De modo simplificado pode-se dizer que enquanto competências têm um caráter mais geral, aplicável a contextos mais diversos, as habilidades relacionam-se mais diretamente a uma situação mais específica. Por exemplo, a competência de construir argumentação, é exigida/mobilizada em diversas situações, em diferentes campos do conhecimento. Argumenta-se em um debate oral, em uma redação, em uma apresentação de trabalhos etc. Dependendo da área/ disciplina, essa argumentação utilizará conceitos específicos. Para argumentar com propriedade contra ou a favor do consumo de alimentos transgênicos, por exemplo, é preciso dominar minimamente conceitos de biotecnologia, legislação, código do consumidor, meio ambiente, saúde, política etc. (WALDHELM, 2013).

O que se percebe é que a partir do Pacto o foco maior está centrado na construção de saberes pontuais e que permitam ampliar, com autonomia, o conhecimento adquirido. A escola, no uso do currículo, vem ajudar a ampliar os saberes e a autonomia dos educandos na medida em que atenta em propor situações de aprendizagem diversificadas, que mobilizem as competências e habilidades esperadas e conceitos disciplinares selecionados para aquele nível de ensino.

Com essa propositura de currículo, não basta pensar no conteúdo conceitual a ser trabalhado. Os objetos de aprendizagem a serem contemplados nas ações curriculares incluem também competências e habilidades. Ao planejar aulas/projetos ou outras situações didáticas, é preciso lembrar que a atividade deve estar coerente com a competência/habilidade focada e não apenas o (s) conteúdo (s). Nas aulas de Biologia, por exemplo, a competência de ler e interpretar gráficos pode ser desenvolvida em aulas que trabalhem ecologia, enzimas, calor, crescimento bacteriano dentre outras. Já no ensino de Geografia, a mesma competência pode ser ampliada em atividades com leitura/interpretação de gráficos demográficos, por exemplo. No texto do Protótipo (UNESCO, 2013) encontram-se orientações mais específicas a respeito das estratégias de ensino-aprendizagem, e é este protótipo em que foca o Pacto.

Deste modo, observa-se que, a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, o que se tem é um currículo que visa, para além do

conteúdo, desenvolvimento de competências e habilidades, favorecendo no educando uma autônima que permita ampliar o conhecimento trabalhado em sala de aula e esse pode ser visto como o grande diferencial do ensino médio na atualidade.

A formação humana integral é pensada no sentido de superar a ideia de que os conteúdos do Ensino Médio devam ser voltados exclusivamente para a provação em vestibulares e ENEM, ou até mesmo um instrumento de formação específico para o mercado de trabalho. Considerando também neste processo, a competência técnica e compromisso ético, permitindo o desenvolvimento de todas as potencialidades do indivíduo, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica, política, estética, emancipadora. Partindo deste princípio, esta perspectiva de formação sugere:

(...) superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico- tecnológica e na sua apropriação histórico social. Como formação humana, o que se busca é garantir aos adolescentes, 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 a sua sociedade política (CIAVATTI, 2005, p.85).

Nesta perspectiva, é preciso construir um currículo com conhecimentos que compreendam o trabalho como princípio formativo e não como finalidade, superando a visão globalizada da educação mercadológica, isto implica num esforço de superar a compreensão das expectativas de aprendizagem a partir de um véis individualista e centrado no resultado.

Ao tratar da construção unificada de um currículo com base comum em território nacional, é preciso considerar que este não é apenas um mero instrumento da educação, mas um artefato cultural e social, como assim descreveu Moreira (1997), cuja configuração está atrelada as formas de organização e interesse da educação e da sociedade, permeados pelas relações de poder, controle social e de eficiência, dentre outras perspectivas. Assim o currículo não é um elemento neutro e inocente e pode ser restringido ao caráter tecnicista e tradicional, este traz no seu cerne questões sociológicas, culturais, epistemológicas e política.

Construir uma Base Nacional Curricular Comum, por meio de um redesenho curricular apresenta-se como outro aspecto a ser construído com o Pacto, questão esta que, desde a Constituição Federal de 1988, no art.210, já vem

sendo pensada com o intuito de alinhar os conteúdos e a orientação da proposta político pedagógica das escolas, sendo que tal processo acontecerá por meio de discussões e construído com todos que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. A ideia proposta nos cadernos de formação do pacto é compreender o que é necessário trabalhar em cada área de estudo do eixo comum: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Matemática e Ciências da Natureza, além de pensar também a parte diversificada. No artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBN, deixa claro que,

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDBN, 1996, capítulo II).

As Diretrizes Nacionais Curriculares se constituem base de detalhamento dos conteúdos a serem estudados, sendo o ponto de partida para a construção da Base Nacional Curricular Comum, que ultimamente vem sendo evidenciada a necessidade da construção da mesma por setores da sociedade civil e por instituições educacionais, tal fato está indicado no Plano Nacional da Educação- PNE e nas Conferências Nacionais da Educação, está última desta que,

A Base Nacional Comum foi apontada como estratégia importante na Conferência Nacional de Educação – 2014:
META 2- Garantir o acesso e a permanência com qualidade à aprendizagem na educação em todos os níveis, etapas e modalidades, com as estratégias de:
Estratégia: 2.4. Elaborar, mediante consulta pública nacional, a proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental e médio, nas diversas modalidades a serem atingidas nos tempos e etapas de organização destes níveis de ensino, com vistas a garantir formação básica comum, garantindo assistência técnica e financeira (CONAE, meta 2, 2014).

Os embasamentos legais fundamentam a construção da Base Nacional Comum que só será possível de construção com a participação de toda a sociedade brasileira, onde o pacto propõe que seja consultiva, haja uma coleta de dados, informações, onde todos que estejam envolvidos no processo de educação contribuam ao seu modo com um redesenho do currículo, em especial, do ensino médio brasileiro, capaz de atender as diversas demandas desta modalidade.

Apesar de ser citada como premissa básica no Pacto, a construção da BNCC não se inicia com esta política educacional, ao passo que no ano de 2009

com o lançamento do Programa Currículo em Movimento pelo MEC, onde várias discussões já estavam acontecendo em torno de novas propostas curriculares, inclusive alguns estudos e levantamentos já haviam sido realizados com o objetivo de criar uma base nacional curricular. Assim como foi mencionado anteriormente esta pauta voltou a cena em 2014 quando o PNE foi finalizado.

Cabe destacar que o estudo proposto sobre o Pacto não se atem a apresentá-lo como uma solução dos problemas oriundos do ensino médio, mas a busca de compreender uma modalidade de ensino desafiadora, produzir novos discursos e olhares sobre os jovens estudantes e a construção de uma base curricular unificada em território nacional; além de buscar compreender como as formações de professores vêm de encontro com esta perspectiva, construindo um diálogo que aproxime alunos e professores da realidade e do fazer escolar. Assunto este que necessita ser compreendido e estudado, a fim de construir novas alternativas, perspectivas e olhares sobre o processo de pactuação por um fortalecimento do ensino médio, compreendendo os limites e as possibilidades.

3.3 O PACTO E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO CEARÁ

No Estado do Ceará, de acordo com Vasconcelos (2017), o Pacto envolveu em ações de formação aproximadamente 16.654 professores nos 184 municípios do Estado, distribuídos em 621 escolas da rede estadual, que oferecem a etapa de ensino médio, por meio de um diálogo interinstitucional entre a secretária de educação, organizada a partir de 21 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE e SEFOR) e as instituições de ensino superior: Universidade Federal do Ceará (UFC), responsável pela coordenação geral e as demais universidades parceiras, responsáveis pela coordenação adjunta do Pacto: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Instituto Federal do Ceará (IFCE), Universidade Vale do Acaraú (UVA), Universidade Federal do Cariri (UFCA) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), as escolas, espaços em que ocorreram as formações presenciais e seus atores: professores, coordenadores pedagógicos.

O lançamento do Pacto no Estado do Ceará ocorreu no dia 28 de março de 2014, sendo realizado o evento na escola de educação profissional (EEEP) Jaime Alencar, em Fortaleza e contou com a participação dos agentes responsáveis

pela implantação em nosso Estado: instituições de Ensino Superior (IS), dos supervisores da secretaria de educação (SEDEC), dos professores formadores regionais, representantes do conselho de educação do Estado e sindicato de professores. De acordo com Vasconcelos (2017) A estrutura organizacional da execução do Pacto no Estado compreendeu um total de 16.654 professores como público alvo das formações continuadas do programa de um universo de 16.984 de professores que estão atuando na modalidade ensino médio no Estado do Ceará.

A coordenação do Pacto no Estado foi de responsabilidade da Universidade Federal do Ceará- UFC em coordenação adjunta com as outras seis universidades já elencadas, a supervisão na secretaria de educação ficou a critério de 05 supervisores, sua efetivação se deu por meio de formações continuadas e gestão regional realizada por 45 formadores regionais, distribuídos em 21 CREDES e SEFORS, estes formadores por sua vez replicam as formações para um universo de 1.187 orientadores de estudo, que agem como multiplicadores, orientando o processo de formação presencialmente nas escolas para milhares de outros professores. Cabe destacar que o processo de seleção dos formadores regionais se deu por meio de edital e processo seletivo (entrevista e prova de título) organizado pela SEDUC, já os orientadores de estudo foram aclamados por seus pares em processos de escolhas realizadas nas unidades escolares de origem.

Em linhas gerais, os trabalhos em prol de mudanças no ensino médio no Ceará se iniciam, a partir do Pacto, em 2014, quando da consulta e formação de professores multiplicadores em cada uma das Coordenadorias Regionais de Educação – CREDE. Essa formação visava basicamente, mudar as metodologias e abordagens no ensino médio a partir da escuta, formação e multiplicação com professores e gestores escolares, o que significa mudanças conceituais e metodológicas em sala de aula.

Uma das primeiras mudanças nesse contexto foi formar nos professores, percepções sobre multidisciplinaridade¹², interdisciplinaridade¹³ e

¹² O conceito de multidisciplinaridade parte da compreensão de que as disciplinas devem ser trabalhadas simultaneamente, sem fazer aparecer as relações que possam existir entre elas, destinando-se a um sistema de um só nível e de objetivos únicos, sem nenhuma cooperação. A multidisciplinaridade corresponde à estrutura tradicional de currículo nas escolas, o qual encontra-se fragmentado em várias disciplinas. <https://www.educabrasil.com.br/multidisciplinaridade>

¹³ A compreensão do termo interdisciplinaridade reside na perspectiva de articulação interativa entre as diversas disciplinas no sentido de enriquecê-las através de relações dialógicas entre os métodos e conteúdos que as compõem. Dessa forma, pela interdisciplinaridade há um movimento constante que inclui a integração entre as disciplinas, mas a ultrapassa – o grupo é mais que a simples soma de

transdisciplinaridade¹⁴, sendo a primeira já praticada pelos educadores, a segunda percebida e a terceira, para muitos, desconhecida.

O Pacto destaca que interdisciplinaridade deve ser compreendida como a interação entre disciplinas na qual estas mantêm sua identidade, mas dialogam, ampliando o olhar e a abordagem de questões. A abordagem interdisciplinar vai além da multidisciplinaridade e fica aquém da transdisciplinaridade. A multidisciplinaridade é muito praticada no contexto das salas de aula, a interdisciplinaridade é perseguida, mas, pouco alcançada.

A multidisciplinaridade representa o primeiro nível de integração entre os conhecimentos disciplinares e se caracteriza por uma ação simultânea de uma gama de disciplinas em torno de uma temática comum. Neste nível, a ação ainda é muito fragmentada, pois não se explora a relação entre os conhecimentos disciplinares/ disciplinas. Consta-se uma justaposição de disciplinas. Isso é muito comum na escola, quando professores abordam determinado tema comum trabalhando-o em suas aulas sob a própria ótica, sem articulação com outros campos do conhecimento (WALDHELM, 2013, p. 07).

Já a transdisciplinaridade representa um nível de integração disciplinar no qual as fronteiras entre campos disciplinares se diluem. Ela insere-se na busca por novos paradigmas pautados numa visão Holística e nas contribuições da Teoria da Complexidade de Edgar Morin (1999, 2005), bem como na ideia do conhecimento/aprendizagem em rede. Quando discutimos currículo, não se pretende negar a importância da disciplinaridade, mas de relativizá-la à luz da organização curricular, da sociedade que se tem, da escola que nossa sociedade contemporânea precisa. A interdisciplinaridade não anula a disciplinaridade, pois cada disciplina tem sua identidade, seu objeto de estudo, sua forma de pesquisar e produzir conhecimento.

Outro aspecto que vivenciou muitas mudanças na educação do Ceará foi a busca pela contextualização do conhecimento. Essa mudança visava sair da simples exemplificação e ilustração de situações envolvendo os saberes e abordar

seus membros. Supõe troca de experiências e reciprocidade entre disciplinas e áreas do conhecimento. Fonte: <https://www.educabrasil.com.br/interdisciplinaridade>

¹⁴ O termo transdisciplinaridade trata de um nível bem superior e complexo de integração contínua e ininterrupta dos conhecimentos tal como conhecemos hoje. A ideia de transdisciplinaridade surgiu para superar o conceito de disciplina, que configura-se pela departamentalização do saber em diversas matérias. Ou seja, considera que as práticas educativas foram centradas num paradigma em que cada disciplina é abordada de modo fragmentado e isolada das demais. Isto resultaria também na fragmentação das mentalidades, das consciências e das posturas que perdem assim a compreensão do ser, da vida, da cultura, em suas relações e inter relações. Fonte: <https://www.educabrasil.com.br/transdisciplinaridade>.

os saberes de forma que efetivamente leve o educando a perceber a sua importância e as possibilidades de utilizar aquele conhecimento no meio em que vive.

É importante ampliar o quadro de referências do aluno, e favorecer seu trânsito em contextos próximos e distantes, relacionando problemáticas locais com as globais. Por exemplo, (UNESCO, 2013, p. 201) no Protótipo em questão: “contextualizar o projeto do primeiro ano na escola e na moradia dos estudantes, não implica fechar os olhos para a comunidade próxima nem para o mundo”. Significa orientar e delimitar o foco da pesquisa, ações e propostas de atividades de aprendizagem das áreas. O contexto da ação amplia-se assim a cada ano do currículo, chegando à comunidade e ao mundo, graduando-se a complexidade da intervenção. É preciso flexibilidade para que as áreas de conhecimento possam antecipar conteúdos de anos posteriores ou retomar conteúdos anteriores, caso seja necessário ao projeto desenvolvido.

Como lembra Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a experiência educativa deve proporcionar o desenvolvimento intelectual e a apreensão de elementos culturais que possibilitem a configuração dos horizontes. Dentre esses elementos, estão as características do mundo do trabalho, incluindo aquelas que contribuem para a realização de escolhas profissionais.

Um currículo permeado por práticas docentes menos reprodutivistas e, portanto, menos centradas na “transmissão de conteúdos”, não é sinônimo de currículo esvaziado, no qual abre-se espaço para debates sem, entretanto, fornecer instrumentos ao aluno para deles participar de modo qualificado e crítico. A dificuldade em por em prática a contextualização e interdisciplinaridade pode ser constatada na análise das questões do antigo e também no atual Enem. Verifica-se que são raras as questões efetivamente interdisciplinares, isto é, aquelas que exigem de fato a articulação de conceitos de diferentes disciplinas para resolução de uma situação-problema (WALDHELM, 2013, p. 07).

Embora o Ensino Médio tenha, nos últimos anos, sido tratado desfocando de conteúdos e saberes mecânicos e centrando suas ações e esforços em formar educandos capazes de buscar seu conhecimento, ampliar os saberes e utilizar, socialmente o que aprendeu no meio em que vive, dando uma espécie de retorno social ao meio, vez que é a sociedade que paga a sua escola por meio dos impostos, ajudando na sua formação. Este fato não acontece hegemonicamente, pois cada escola tem realidade e necessidades diferentes e interesses diferentes. O

ranqueamento pautado nos resultados, os modelo de gestão escolar gerencialista, as diferentes formas de investimentos por oferta escolar, estruturas e equipamentos precários, dentre outros, são alguns dos fatores que tem distanciado dessas premissas.

A metodologia de projetos também foi amplamente utilizada no contexto da educação cearense. De acordo com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, este tipo de atividade representa uma boa estratégia para favorecer a construção coletiva e integrada do conhecimento no currículo tomando como ponto de partida a problematização de contextos significativos para o aluno.

Vale, porém, salientar que projetos não devem ser eventos pontuais ou meramente festivos, mas efetivamente inseridos no currículo. O próprio conceito de sala de aula e de currículo deve ser ampliado, desmistificando a ideia de que a visita a uma empresa, um trabalho de campo ou a exibição de um filme seguida de debate não sejam aulas/atividades curriculares e, portanto, situações de aprendizagem.

Para trabalhar com projetos é preciso reorganizar tempos e espaços escolares, por vezes cristalizados pelas grades curriculares. Demanda tempo físico para que professores das diferentes áreas possam se encontrar, planejar e realizar atividades coletivas, favorecendo a interdisciplinaridade. Para avançar da multidisciplinaridade que ainda predomina nas práticas curriculares para a interdisciplinaridade através dos projetos, a palavra-chave é problematização, que demanda a atividade de investigação e pesquisa, inerente a esse tipo de trabalho.

Nas ações também é possível destacar a pesquisa como princípio cada vez mais presente nas escolas de ensino médio do Ceará. Ao adotar as estratégias com projetos, a escola adota algo que também representa campo fértil para o desenvolvimento da atividade de pesquisa na Educação Básica, abrindo espaço para investigação de questões que emergem do universo escolar. A pesquisa mostra-se essencial tanto como uma das dimensões do trabalho docente pautado na ação-reflexão-ação, quanto um princípio pedagógico que deve permear as práticas curriculares e envolver os alunos. Trabalho e pesquisa assim, não se limitam a estratégias didático-pedagógicas. No âmbito do Protótipo:

(...) o trabalho é assumido como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, estando ambos estreitamente relacionados. São eles que orientam o desenho da estrutura e da organização do currículo; a definição dos objetivos e das atividades de aprendizagem; a articulação ou

a integração de todos os componentes curriculares; a escolha e as ênfases dos critérios e procedimentos de avaliação (UNESCO, 2013, p.198).

Educar pela pesquisa, segundo Pedro Demo (1996), implica valorizar e levantar que problemáticas os alunos gostariam de saber, investigar e desvendar. Isso é bem diferente do que historicamente se associa à ideia de pesquisa escolar, na qual predomina o “recorte e cole” de textos e imagens (ainda mais agora com as facilidades de buscadores como o *Google*) com uma abordagem fragmentada, sobre determinado tema.

Pedro Demo, discutindo as formas de fazer educação atualmente, destaca que no contexto do educar pela pesquisa, deve-se ter em mente que o “processo de formação da competência humana com qualidade formal e política, encontrando-se, no conhecimento inovador, a alavanca principal da intervenção da ética” (DEMO, 1996, p. 1), e isso se mostra um desafio muito bom de ser enfrentado pelas escolas se observada a sociedade como espaço imerso em tecnologia.

Ao incorporar a pesquisa em sua prática, os professores mudam sua relação com o conhecimento, reconhecendo-o como infinito, provisório, construído por um coletivo de trabalho. A cada pesquisa, a cada resposta dada, novas perguntas podem ser feitas. Muda também a forma como alunos e professores se relacionam. A pesquisa torna-os parceiros de trabalho, rompendo com a visão autoritária e centrada na figura docente como única detentora de saber- e poder.

O quadro abaixo sintetiza a fala de dois técnicos que participaram do processo de implantação do Pacto no Ceará, o primeiro coordenou este programa, responsabilizando-se pelos materiais da formação e sistema Solar Virtual junto a UFC, o segundo atuou como técnico da Seduc, fazendo a articulação junto aos formadores regionais e as escolas. Explicitando assim o que já foi discutido e dando suporte para as demais considerações sobre a execução do pacto e a formação continuada de professores da rede estadual de ensino do Ceará.

Quadro 02 - Síntese da fala do entrevistado¹⁵ responsável pela implementação do pacto no Ceará (Técnico da UFC): as possibilidades e as dificuldades das formações continuadas do Pacto

(continua)

POSSIBILIDADES	DIFICULDADES
Um programa de formação continuada, dividido em duas fases, onde os professores eram contemplados como uma bolsa, né? Com um auxílio e um conjunto de cadernos com materiais e discussões eram tratados. (João-técnico da UFC, <i>Entrevista</i> , 2018)	Todo o Pacto do Ensino médio, ele nasceu sob uma perspectiva de grande desafio na sua operacionalização de gestão né? Imagine só um programa nacional com vinte e mil, aliás é, com vinte mil escolas públicas estaduais, né? Mais de quinhentos mil professores, enfim, é aí que a gente teve foi, primeiro, uma série de dificuldades do ponto de vista financeiro, no que compete a disponibilidade de recurso por parte do MEC. (João-Técnico da UFC, <i>Entrevista</i> , 2018)
No caso específico do governo do Estado do Ceará em si, né! Houveram alguns diferenciais importantes, primeiro foi uma sinergia e uma convergência muito forte entre a universidade, a Universidade Federal do Ceará, né! Através da assessoria da própria secretaria, assessoria da gestão superior e de coordenadorias relacionadas a formação continuada de professores e nesse contexto nós acabamos inclusive, assim, modelando a própria formação, porque havia um conjunto de diretrizes e recomendações por parte do MEC. (João-Técnico da UFC, <i>Entrevista</i> , 2018)	O programa nasceu, havia uma previsão da disponibilidade orçamentária de recursos que iam diretamente pra matriz orçamentária da universidade, e no outro lado a disponibilidade que o MEC executava por meio de bolsas, pra pagamento diretamente aos professores. O fato é que as bolsas começaram a sair com atraso, né! E paralelo a isso, nós permanecemos alguns meses sem nenhum recurso de custeio, né!, aí estou me referindo à alimentação, à produção de materiais didáticos, a viagens e etc. (João-Técnico da UFC, <i>Entrevista</i> , 2018)
Nós começamos a perceber (Comitê do Pacto: UVA, URCA,UECE e Instituto Federal do Ceará) que os Estado do Ceará já tinha uma proposta muito bem consolidada no campo da formação e do acompanhamento das escolas e isso fez com que a gente trouxesse das experiências, dos projetos e dos programas da própria SEDUC muita inspiração para adequar o Pacto ao contexto da formação do Ceará.(...) Agregar valor ao Pacto foi trazer para dentro das discussões das leituras do Pacto do Ensino Médio muitos conteúdos e temas que eram pertinentes, que faziam parte de projetos e programas da própria secretaria, acho que esse foi o grande diferencial. (Lucas-Técnico da SEDUC, <i>Entrevista</i> , 2018, grifo nosso)	Então lamentável, houve a suspensão de bolsas, estavam previstas uma quarta e quinta etapa, inclusive a possibilidade de uma especialização, uma pós-graduação dos professores, mas o fato é que isso não aconteceu e agente lamenta mais uma vez por isso. (Lucas-Técnico da SEDUC, <i>Entrevista</i> , 2018)

¹⁵ As falas apresentadas nos quadros 01 e 02 são oriundas das entrevistas realizadas com: um técnico que atuou na implementação do Pacto no Ceará pela Universidade Federal do Ceará-UFC (umas das universidades parceiras nesse processo), cujo nome fictício é João; Outro foi o técnico da Seduc que também foi um dos responsáveis pela implementação do Pacto no Ceará, cujo nome fictício é Lucas, preservando assim a identidade deste colaborador com esta pesquisa.

Quadro 02 - Síntese da fala do entrevistado responsável pela implementação do pacto no Ceará (Técnico da Seduc): as possibilidades e as dificuldades das formações continuadas do Pacto

(conclusão)

POSSIBILIDADES	DIFICULDADES
<p>Então havia essa combinação: MEC, Universidade e Secretaria; e a secretaria tinha em curso algumas iniciativas, como o professor aprendiz, que era um programa que conseguia bolsa para alguns professores poderem ministrar a formação de seus pares. Então, ela inovou na estratégia do conceito de que a formação boa é aquela que acontece na própria escola e combinou então, com o pensamento nosso. Então houve uma sintonia, quer dizer, a gente viu no Pacto uma ampliação do que nós já fazíamos com o professor aprendiz. (Lucas-Técnico da SEDUC, <i>Entrevista</i>, 2019)</p>	<p>Infelizmente o país atravessou um conjunto de dificuldades, né!, à época já houve uma descontinuidade de gestores no próprio ministérios da Educação, é isso fez com que o MEC encerrasse o programa, talvez não avaliando da maneira devida, (...) na minha opinião não dando continuidade a talvez um dos programas mais importantes e mais bem executados na formação continuada de professores(Lucas-Técnico da SEDUC, <i>Entrevista</i>, 2018)</p>
<p>Enquanto em outros Estados do Brasil que implementaram o Pacto, ele era simplesmente a aplicação dos cadernos que o Ministério da Educação tinha desenvolvido. Aqui não, aqui a gente fez uso de plataformas, fez seminários, fez atividades usando o professor da área da escola, né? O PCA potencializou os materiais didáticos, a partir do momento que agente agregou leituras, teve publicações de livros, teve enfim, um conjunto de boas práticas e inovações que fizeram também do Pacto do Ensino Médio pro MEC no Ceará uma referência. (Lucas-Técnico da SEDUC, <i>Entrevista</i>, 2018)</p>	<p>Eu acredito que há duas formas de explicar a não continuidade do Pacto: primeiro o contexto político foi muito desfavorável, porque foi o primeiro ano da presidenta Dilma, que logo depois teve o processo de impeachment, então o clima político e orçamentário muito problemático, e isso afetou obviamente, todo o clima também do Ministério de Educação, que não conseguiu dar continuidade às políticas, não conseguiu nem fazer a avaliação, o novo ministro não conseguiu então e depois desse processo nunca mais voltou e aí o atual ministério não se mostra muito adepto a uma proposta em larga escala de formação. (Lucas-Técnico da SEDUC, <i>Entrevista</i>, 2019, Grifo nosso)</p>
<p>Tinha a perspectiva formativa muito de atualização dos conceitos educacionais que naquele momento estavam em questão né? Estava em busca de atualizar; em 2011 haviam saído as Diretrizes curriculares do Ensino Médio e se sentia muito que não tinha sido disseminado o suficiente em todas as escolas públicas esses conceitos, aí o Pacto tinha esse intuito. (Lucas-Técnico da SEDUC, <i>Entrevista</i>, 2019)</p>	

Fonte: Autora, 2019.

No campo das possibilidades, o que se verifica é, e forma recorrente, o fortalecimento do discurso da necessidade de oferecer aos professores do ensino médio a possibilidade de trabalhar e fortalecer o aspecto da formação continuada em seu exercício profissional. Assim, o PNEM potencializou essa prática no contexto educacional Cearense e possibilitou a ampliação de perspectiva, horizontes de atuação, metodologia, uso de material de trabalho entre outros fatores que envolvem os trabalhos no Ceará (SILVA, *et al.*, 2009).

Nota-se, num contexto mais amplo, que o Ceará, em virtude de um trabalho que já se dava havia mais de dez anos dentro da educação cearense, apenas teve de reorientar e fortalecer determinadas práticas e adotou novas que somaram aos esforços pelo ensino médio do Ceará. Deste modo, o Pacto foi influenciado pela educação cearense do ensino médio e por ela foi também influenciado. Isso revela o papel importante do trabalho que nasce do ambiente de sala de aula como ponto inicial, processual e final.

Esse princípio de partir do chão da sala de aula, da realidade vivenciada no contexto das unidades de ensino médio, das necessidades e anseios de todos os envolvidos do processo, revela outra potencialidade que é a de fazer uma formação mais focada naquilo que realmente precisa ser trabalhado, melhorado e direcionado para obtenção da qualificação do ensino médio como um todo (FLÓRIDE; STEINLE, 2019).

Nesse contexto o trabalho dos professores coordenadores adjuntos – PCA se mostraram como um potencial, vez que, os mesmos ajudavam na execução do que fora orientado nas formações. Os PCA agregavam às ações do PNEM, práticas, materiais e orientações contextualizadas ao meio escolar em foco, e auxiliaram agregando leituras, promovendo a publicações de livros, fomentando boas práticas e inovações que fizeram também do Pacto do Ensino Médio para o MEC no Ceará uma referência.

A atualização de conceitos é outro potencial, vez que, como o Pacto nascia das necessidades cotidianas da escola, o que se pode destacar é que, a atualização de conceitos e definições das práticas, metodologias e do fazer educacional são necessárias para aguçar o olhar e, desta forma, perceber teoria e prática de maneira mais clara (ZEICHNER, 1993).

No que tange aos problemas que circundaram o Pacto em seu decorrer de modo geral, o que se percebe é que os problemas financeiros são os que mais se fundamentam como causa para a descontinuidade do mesmo, uma vez que se trata de um público muito grande para ser atendido pelo mesmo, outro aspecto é a mudança política de filosofia entorno dos fazeres educacionais.

O que se verifica do ponto de vista financeiro, é que o Pacto foi permeado por dificuldades diversas como falta de recursos disponíveis quando do início da implementação do mesmo, bolsas dos profissionais envolvidos em atraso, o que

leva à desmotivação e desânimo em relação às ações do PNEM, e ocasiona execuções inadequadas dos programas que ele contemplava (DEMO, 1994).

Isso se justifica pelo momento financeiro e político pelo qual o Brasil atravessou à época do Pacto. Por um lado, havia descrenças e tensões diversas na política nacional, o que levou ao impeachment presidencial, por outro, o que se desdobrava era uma briga ideológica política que respingou de forma drástica no meio educacional e refletiu em mudanças negativas em relação à manutenção do Pacto.

Quando da descontinuidade do governo e do período de transição, o que se verifica é o grande desafio em manter os rumos educacionais traçados em um governo de uma determinada filosofia em outro governo que, via de regra, se mostrava com intensões e posicionamentos divergentes e que contribuíram para a não continuidade do Pacto, como bem se destaca no quadro de resumos.

Desta maneira, a explicação dada pelos profissionais responsáveis pela implementação do pacto no Ceará (universidade e governo) primeiro o contexto político, segundo o processo de impeachment, para a não continuidade do Pacto se mostram plausíveis e realmente justificam, somadas a outros contextos, explicações e problemas, a paralisação do pacto no Ceará.

Assim, a escola favorece a formação do educando em múltiplos sentidos na educação Cearense, o que, por sua vez, mostra através dos dados apresentados que o Pacto terminou por impactar positivamente o fazer escola no Estado. Não se está aqui querendo dizer que todas essas iniciativas já deram certo, e funcionam efetivamente produzindo frutos, mas, que a partir de 2014, um olhar que se direcionava para o ensino fundamental foi também lançado ao ensino médio e que as mudanças começam a se anunciar. O capítulo a seguir tratará as experiências pedagógicas nas escolas pesquisadas, possibilitando elucidar os impactos do Pacto por meio das formações continuadas de professores na Crede 06- Sobral.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NA CREDE 06- SOBRAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS ESCOLAS: EEM MINISTRO JARBAS PASARINHO- SOBRAL E EEM JOSÉ CLAÚDIO DE ARAÚJO- MUCAMBO

Ao longo desse capítulo, busca-se analisar a síntese dos dados coletados nos questionários aplicados aos formadores regionais da Crede 06 - Sobral, aos orientadores de estudo, aos professores e coordenadores escolares cursistas do Pacto nas escolas da rede estadual de ensino: EEM Ministro Jarbas Passarinho-Sobral e EEM José Cláudio de Araújo- Mucambo. A partir de então, discutir uma das premissas de implementação do Pacto na Crede 06: a formação de professores e compreensão do Pacto pelos sujeitos que fizeram parte desse programa. Para analisar tais proposições, alguns teóricos foram utilizados a fim de ampliar o leque de discussões, destacando-se neste estudo: Imbernón (2011), Monereo e Gisbert (2005), Moraes (2013), Vieira (2001), Demo (2001), Barbosa (2001), Rodrigues (2009), bem como a análise dos cadernos de formação do Pacto, Etapas I e II (2014).

4.1 O PACTO E O TRATO COM A FORMAÇÃO INTEGRAL E HUMANA DAS JUVENTUDES

O Pacto entra inicialmente na Escola por meio do diálogo com os professores, iniciando um processo de sistematização e legitimação da formação contínua de professores em conformidade com o Decreto nº 6.755/2009, que prescreve:

Art. 2º. São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - A formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - A formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 2009, p. 01).

A partir de 2013, com o então ministro Aloizio Mercadante, em consonância com as Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM), de 31 de janeiro de 2012, entra em vigor no Brasil, o Pacto. Até então, nunca haviam pensado e dado vida a um projeto tão grandioso. O programa é regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas. Os encontros formativos dos professores que participam do PNEM são realizados “no chão de escola” e assumem um caráter de formação colaborativa, sem a presença do especialista, que antes vinha de longe tentar resolver um problema alheio a sua realidade, caindo na inutilidade.

Esta ação tem o objetivo central de contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores a partir da discussão das práticas docentes à luz das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 31 de janeiro de 2012). Nesse sentido, a formação se articula à ação de redesenho curricular em desenvolvimento nas escolas públicas de Ensino Médio a partir dessas Diretrizes. (ETAPA II - CADERNO I, 2014, p.52).

Semanalmente, em todo o Brasil em horário de estudo coletivo, os professores que lecionam. No ensino médio da rede pública se reúnem em suas escolas para refletir, aprender, desconstruir e/ou reconstruir velhos saberes, partindo de reflexões e ações de temáticas comuns a todo o território nacional, porém considerando a realidade de cada escola.

O Ceará, desde 2014, se destaca no PNEM, por já fazer um trabalho similar há alguns anos, no referido Estado cada escola de ensino médio conta com três Professores Coordenadores de Área (PCA), um para cada área de conhecimento, estando Matemática ligada à Ciências da Natureza. Os PCAs têm suas cargas-horárias distribuídas entre regência de sala de aula, coordenando os planejamentos e orientando os estudos coletivos dos professores das respectivas áreas. Com a adesão ao Pacto, as formações são imersas em leituras, reflexões e ações presentes nos cadernos. A UFC, SEDUC e demais IESs, em parceria com o MEC, fazem uso dos cadernos e temáticas propostas. As instituições envolvidas propõem e incentivam o uso de uma configuração diferenciada durante as formações propostas pelo curso do Pacto. Os encontros formativos assumem um

formato que vai além da formação colaborativa. As atividades coletivas são estruturadas, de forma sistemática, em diversas metodologias de aprendizagem cooperativa. Vale ressaltar que todos os envolvidos no PNEM, do professor cursista ao coordenador adjunto da IES, são cadastrados em uma plataforma virtual (SOLAR VIRTUAL, UFC) e matriculados no curso do Pacto, fazendo uso, também, da educação à distância. No desenvolver de cada ciclo (seis encontros – seis semanas), os professores postam atividades complementares referentes às temáticas estudadas nos encontros de suas escolas e interagem, virtualmente, com seus pares e cursistas de outras escolas do mesmo município envolvidas no Pacto.

Em consonância com as temáticas propostas pelos cadernos, o PNEM, chega aos professores nas escolas com o compromisso de sistematizar um estudo formativo que responda às necessidades definidas pela escola e eleve a qualidade do processo ensino aprendizagem. A instituição educacional se efetiva como lugar de formação prioritária tanto do discente quanto do docente. Durante a formação continuada dos professores, dentro da escola em seus respectivos horários de estudo, a formação assume um caráter cooperativo, sem a figura do velho professor-formador-especialista. O formador é um professor da própria intuição, que assume a função de Cursista Orientador de Estudo.

[...] O papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica, são importantes características da assessoria educacional e nos dão uma ideia do importante papel que lhe atribuo [...]. (IMBERNÓN, 2011, p. 95-96).

No desenvolver das duas primeiras etapas, constituídos de seis ciclos formativos, 36 semanas de formação, cronologicamente distribuídos em dez meses, o PNEM nas escolas da 6ª CREDE se consolida com grandes chances de melhorar o processo ensino aprendizagem em curto e longo prazos. Para cada semana de formação tem-se uma temática que é trabalhada de forma cooperativa, assumindo o seguinte molde: Momento de acolhida (Dinâmica, leitura e reflexão compartilhada de textos ou exposição de um curta-metragem, ambos relacionados à educação), Dialética (exposição dialogada de slides relacionados ao tema tratado), Atividade Coletiva (Estudo aprofundado sobre o tema utilizando como método, dinâmicas de aprendizagem cooperativa) e atividade individual (Leitura individual dos cadernos e interação no SOLAR-VIRTUAL).

Os Cadernos de formação do Pacto apontam em suas discussões para a formação dos jovens na sua totalidade, enquanto pessoa humana, que contribua para o desenvolvimento intelectual e a construção do pensamento crítico. As formações propostas pelo Pacto trazem para os professores, a possibilidade de construir um diálogo aberto e próximo dos alunos, onde este também seja visto no centro do processo. Contribuindo também, com a discussão da identidade e os perfis de jovens que compõem o ensino médio, propondo aos professores a quebra de paradigmas que foram construídos na nossa sociedade sobre o ser jovem e a noção de juventude, e que muitas vezes ficam enraizados em ideias, discussão e no fazer pedagógico, pra isto é preciso desconstruir conceitos, desta forma,

Compreender os jovens apenas pelo fator idade, contudo seria simplificar uma realidade complexa que envolve elementos relacionados ao simbólico, ao cultural e aos condicionantes econômicos que estruturam as sociedades. Podemos afirmar que a juventude é uma categoria socialmente produzida, temos de levar em conta que as representações sobre a juventude, os sentidos que atribuem a esta fase da vida, a posição social dos jovens e o tratamento que lhes é dado pela sociedade ganham contornos particulares em contextos históricos, sociais e culturais distintos (ETAPA I- CADERNO II, 2013, p.13).

Identificar os jovens que são o público a ser trabalhado no ensino médio, nas suas múltiplas formas de ser, pensar e agir, tem sido pensado como uma alternativa cada vez mais necessária de fortalecimento no trato com esta categoria, bem como aproximá-los mais da escola. Para isso é preciso compreender a construção da identidade destes, onde o ambiente escolar se torna um meio constante das manifestações deste processo, neste contexto é preciso entender que,

A identidade é, em realidade, um eu múltiplo o qual não é uma coisa pronta e acabada, mas um processo de identificação; de negociações constantes entre diferentes experiências de vida. A identidade individual será tanto mais consciente quanto mais conseguir realizar negociações entre as partes que a fazem existir. (ETAPA I- CADERNO II, 2013, p. 7).

O entendimento da categoria juventude em sua essência deve ser considerado nas suas múltiplas dimensões, entender o jovem e estudante como sinônimos deve ser outro ponto a ser discutido, já que o “ser estudante” é uma condição a ser assumida ou não pelo jovem, isso vai em encontro com o seu projeto de vida ou com o sentido que o jovem atribui a sua vida estudantil, fato este que contribui, em suma, para a sua permanência na escola. Desta forma, compreender o que o ensino médio representa para os nossos jovens, até que ponto são sujeitos

nos processos escolares, são fatores que merecem ser aprofundados, não somente por que são questões educacionais amplas, mas também necessárias de serem discutidas no atual cenário em que se constitui o ensino médio.

Em meio a este espaço social, tem-se construído historicamente as definições do que é jovem, a escola enquanto instrumento de produção de conhecimento vem incorporando e ampliando a compreensão desta categoria, que não pode ser tratada como homogênea, visto a necessidade contemporânea de pensar e tratar as juventudes. Ao discorrer sobre esta temática, os teóricos Abramovay, Castro, Waiselfisz atentam para o fato do jovem ser visto como sujeito e suas identidades, levando em consideração a sua diversidade, defendendo a superação da visão de juventude no sentido singular.

A escola tende a considerar a juventude como um grupo homogêneo, socialmente vulnerável, desprotegido, sem oportunidades, desinteressado e apático. Desconsidera-se o que é “ser jovem”, inviabilizando a noção do sujeito, perdendo a dimensão do que é a identidade juvenil, a sua diversidade e as diversas desigualdades sociais (ABRAMOVAY et al. 2015, p. 33).

Trazendo para uma abordagem sociológica da educação, Bourdieu (2003) aponta como tese central que os jovens não são indivíduos abstratos que competem igualmente no ambiente escolar, isto no sentido de rendimento e classificação por notas e desempenhos em avaliações internas e externas, mas são atores construídos socialmente. A educação escolar pode ser concebida como um espaço de desigualdade, reprodução de capitais que são incorporados, institucionalizados pelo espaço social, necessidade e circunstâncias.

A proposta do Pacto de pensar as juventudes como sujeitos da aprendizagem, trouxe para as escolas pesquisadas a oportunidade de desconstruir a visão do estudante como um numérico ou índice em avaliações, levando os professores a refletirem sobre os contextos socioeconômicos de aprendizagem. Tendo em vista que a EEM Ministro Jarbas Passarinho em Sobral atende a um público de um bairro considerado de alta vulnerabilidade social, onde este ver a escola como espaço de fuga e muitas vezes de resistência a realidade a qual está inserido, a frequência na escola é de certa forma uma constante luta por um projeto de vida acadêmico ou mesmo para o mundo do trabalho.

Já a EEM José Cláudio de Araújo, atende todos os alunos do município de Mucambo, desde a zona rural a urbana, nesse sentido, as discussões do Pacto

permitiram que se pensasse as juventudes de forma múltipla, com interesses e capitais culturais diferentes, mas que todos estão no mesmo ambiente escolar, cada um com perspectivas diferente. As discussões ofertadas nos cadernos de formação do Pacto permitiram aos professores dentro do planejamentos coletivos por área de conhecimento, refletirem sobre os estudantes, seus contextos e a bagagem de conhecimentos que cada um traz para a escola e como esta instituição pode colaborar com a aprendizagem e a vida social destes. Tal fato está presente na fala da Professor Carlos, que atua nesta escola há mais de seis anos, onde uma das contribuições do pacto na sua visão seria: “uma maior compreensão do universo estudantil, visando entender melhor as dificuldades dos alunos e trabalhar por melhorias” (Professor Carlos, Questionário, 2009)

Para tanto é preciso considerar que um dos mecanismos que influencia o distanciamento na aprendizagem e a relação com o ambiente escolar é, na visão do autor, o capital cultural que é absorvido pela família e transmitido aos jovens, é uma espécie de herança cultural que contribui para o êxito escolar. Já que,

A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre nível cultural global da família e o êxito escolar da criança. A parcela de “bons alunos” em uma amostra da quinta série cresce em função da renda de suas famílias. Paul Clerc mostrou que, com diploma escolar igual, a renda não exerce nenhuma influência própria sobre o êxito escolar e que, ao contrário, com renda igual, a proporção de bons alunos varia de maneira significativa segundo o pai não seja diplomado ou seja bachelier*, o que permite concluir que a ação do meio familiar sobre o êxito escolar é quase exclusivamente cultural (BOURDIEU, 2003, p.42).

A escola para Bourdieu não seria um espaço de neutralidade diante das desigualdades sociais, visto que esta acaba reproduzindo gostos, crenças, valores da classe dominante, bem como internamente esta também utiliza métodos de quantificação e classificação dos estudantes. É preciso reconhecer o esforço do autor em evitar tecer análises objetivistas e subjetivistas para a compreensão dos fenômenos sociais.

O teórico em questão destaca a importância da bagagem cultural para a produção do conhecimento científico, passando a ser decisiva na aquisição de saberes. O sucesso escolar não depende apenas de fatores econômicos, mas principalmente culturais. De acordo com Nogueira (2002), Bourdieu passou a ver no ambiente escolar um espaço de reprodução e legitimação das desigualdades, isso por meio da legitimação dos privilégios sociais, substituindo a atribuição que era

cunhada de instancia transformadora e democratizadora, esta ensina o que a sociedade considera como necessário a ser trabalhado, reproduzindo uma cultura geral construída historicamente.

Desta forma cabe discutir a proposta de formação de professores ofertada pelo pacto, suas premissas, orientação legais, dentre outros aspetos a serem considerados. As temáticas abordadas nos encontros e metodologia de trabalho também devem ser consideradas nesse estudo.

4.2 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ PACTO

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) chega na Escola por meio do aperfeiçoamento dos professores, iniciando um processo de sistematização e implementação da formação contínua em conformidade com o Decreto nº 6.755/2009 que trata dessa questão para a educação básica.

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 2009, p. 01).

Em 2014, as formações do PNEM adentram na escola com as seguintes temáticas: 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 e Gestão Democrática na Escola, garantindo, assim, um compromisso de estudo formativo que respondesse às necessidades definidas pela escola e elevasse a qualidade do processo ensino-aprendizagem em sala de aula, transformando a instituição educacional em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. Durante os encontros formativos dos professores, em seus respectivos horários de estudo e planejamento, os Orientadores de Estudo (OE's) assumiam uma postura de colaborador, apto a apresentar as temáticas e instigar a “ação-reflexão-ação” por meio das atividades coletivas e individual, considerando a

identidade de cada professor. Encontra-se fundamentação para essa postura em Francisco Imbernón, ao salientar que o formador:

[...] deve intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educacionais com o objetivo de auxiliar no processo de resolver os problemas ou situações problemáticas profissionais que lhes são próprios e subordinando eventuais contribuições formativas à problemática específica mediante uma negociação prévia e envolvendo os professores num processo de compromisso de reflexão na ação. O papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica, são importantes características da assessoria educacional e nos dão uma ideia do importante papel que lhe atribuo [...]. (IMBERNÓN, 2011, p. 95-96)

O PNEM oportunizou o direito à opinião pautada no caráter dialógico. Durante os ciclos de estudo, muitos docentes sentiam-se agraciados em poder compartilhar suas angústias e suas ideias com seus pares. A Professora Rosa¹⁶, que há mais de dez anos atua na EEM José Cláudio de Araújo, uma das contribuições do Pacto, nesse sentido seria: “professores e coordenadores pedagógicos interagem entre si, discutindo e estudando novas metodologias de ensino- aprendizagem para o Ensino Médio” (Professora Rosa, Questionário, 2019).

Apesar de se tratar como positiva a possibilidade de vislumbre de mudanças, percebia-se, em alguns professores, a clara angústia e medo de impetrar algo novo no contexto escolar; deixar para trás o estigma da escola obsoleta e não convidativa para o seu sujeito principal - o jovem, era um rompimento da zona de conforto, uma vez que velhas práticas estavam engessadas na maneira de ser de cada educador. Nesse sentido, a professora Maria, que atua há mais de onze anos na EEM José Claudio de Araújo, aponta que umas das possibilidades seria “compreender a diversidade as possibilidade de ensino-aprendizagem com relação ao contexto juvenil”. (Professora Maria, Questionário, 2019)

Vale ressaltar inserção de procedimentos de aprendizagem cooperativa no desenvolvimento dos encontros formativos. A predominância dessa metodologia é justificada por sua simplicidade, clareza e veracidade no processo ensino-aprendizagem tanto docente quanto discentes. Então, fazer com que os professores

¹⁶ As respostas utilizadas neste capítulo são oriundas dos questionários aplicados ao Formadores Regionais que atuaram na Crede 06, aos Orientadores de Estudo que atuam como formadores nas escolas pesquisadas e com os Professor que participaram das formações ofertadas pelo Pacto na escolas pesquisadas, a fim de preservar a identidade, foram utilizados nomes fictícios para cada um desses sujeitos da pesquisa.

refletissem sobre diferentes temáticas em diversas dinâmicas de aprendizagem cooperativa, aumentavam as possibilidades da *práxis* pedagógica contribuir com o desenvolvimento dos educandos durante os processos formativos, fosse na aquisição de conhecimentos cognitivos, fosse no desenvolvimento de competências socioemocionais. Conforme María José Díaz Aguado

Quando as relações com os colegas se produzem adequadamente, proporcionam o principal contexto para adquirir as competências sociais mais sofisticadas, necessários para elevar os elevados níveis de incerteza que, com frequência se produzem, se produzem nas relações simétricas, dessa forma, aprender a cooperar, negociar, questionar o que é injusto..., objetivos fundamentais da educação para a cidadania democrática. Para favorecer essa aquisição em todos os alunos, é preciso estruturar actividades pedagógicas que garantam, igualmente, essas mesmas interacções a todos quantos costumam ser excluídos com os métodos tradicionais (AGUADO, 2000, p. 125).

Carles Monereo e David Duran Gisbert definem a aprendizagem cooperativa como:

[...] uma metodologia que transforma a *heterogeneidade*, isto é, as diferenças entre os alunos – que, logicamente, encontramos em qualquer grupo – em um elemento positivo que facilita o aprendizado. Na verdade, os métodos de aprendizagem cooperativa não tiram partido apenas das diferenças entre os alunos, mas muitas vezes precisam delas. A diversidade, inclusive a de níveis de conhecimento – que tanto incomoda o ensino tradicional e homogeneizador – é vista como algo positivo que favorece o trabalho docente (MONEREO; GISBERT, 2005, p. 9-10).

Outrossim as formações tiveram um caráter colaborativo e dinâmico, tendo os formadores (Formadores Regionais e Orientadores de Estudo) uma postura de colaboradores práticos e instigadores de reflexão, estimulantes da criatividade docente, tornando os cursistas capazes de elaborar itinerários educativos diferenciados, projeto de inovação e práticas alternativas. Neste intento, a percepção dos orientadores de estudo sobre sua atuação nas formações do Pacto, elucidam a importância da sociabilidade de conhecimentos, Sobre a atuação do orientador da EEM Ministro Jarbas Passarinho, a professora Rita, que atua há mais de nove anos nessa escola, apresentou que “atuação do orientador se deu através de formações semanais, bem como na vertente de suporte técnico aos professores” (Orientadora Rita, questionário, 2019). Já a professora Cláudia, que atua há mais de onze anos na EEM José Cláudio de Araújo aponta que,

“O orientador de estudos atuava como mediador investigando o debate e promovendo momentos de socialização dos conhecimentos adquiridos tanto

nos grupos de estudos quanto na plataforma virtual” (Orientadora de estudo Claudia, questionário, 2019)

Para isso, foi fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar a analisar os obstáculos, individuais e coletivos, partindo do reconhecimento da escola como espaço de “ação-reflexão-ação” e como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria.

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas. Quando se fala de formação centrada, entende-se que a instituição educacional se transforma em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. [...] (IMBERNÓN, 2001, p. 84).

No contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma Reforma do Ensino Médio, muitos professores abraçaram o PNEM como momento de preparação para contribuir com muitas mudanças que estavam por vir. De imediato, as formações começam a surtir efeitos na postura pedagógica frente às seguintes ações: reflexão sobre a proposta curricular das escolas, diálogo sobre a possibilidade de integração disciplinar, trabalhar um currículo que idealize discussão em torno das diversas juventudes presentes nas escolas do século XXI, superando o contexto de um jovem “não levado a sério” do final do século passado.

[...] É uma tendência na escola de não considerar o jovem como interlocutor válido na hora da tomada de decisões importantes para a instituição. Muitas vezes, ele não é chamado para emitir opiniões e interferir até mesmo nas questões que lhe dizem respeito diretamente. E isso, sem dúvida, pode ser considerado como um desestímulo à participação e ao protagonismo. E se os jovens estudantes fossem perguntados: “você acha que é levado a sério?”; o que diriam? (MORAIS, 2013, p.36)

Valorizar os saberes docentes, prepará-los para enfrentar e romper com velhos paradigmas justificaram a necessidade de uma articulação entre a União, os Entes Federados e as Instituições Públicas de Ensino Superior tendo como resultado um projeto tão grandioso e potencial gestor de mudanças significativas no ensino médio público brasileiro que viria a ser conhecido como Pacto ou PNEM.

Temas como “o jovem como sujeito do ensino médio”, “formação humana integral”, “trabalho (do ponto de vista marxista), ciência, cultura e tecnologia” como

eixos norteadores na construção dos currículos escolares, “a pesquisa como princípio pedagógico” e o “trabalho como princípio educativo” passaram a ser debatidos nas escolas públicas de ensino médio brasileiras, em 2014, durante a formação do professor. O Pacto não se consolidou como programa e fora extinto ainda em sua fase inicial, se prolongando por mais uma etapa, em 2015, na qual os educadores refletiam sobre a interseção entre as temáticas propostas na primeira etapa e as quatro áreas de conhecimentos (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática).

Para dar conta de elucidar a estruturação do Pacto na Crede 06 e formação de professores no chão da escola, cabe analisar os dados coletados nos questionários aplicados aos sujeitos que compunham a implementação do Pacto, a fim de compreender seus limites e possibilidades enquanto programa de conduziu a proposta de reforma do ensino médio, inicialmente permeada pela mudança no currículo, tendo a proposta de flexibilização curricular uma das premissas deste processo.

4.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS NAS ESCOLAS: EEM MINISTRO JARBAS PASSARINHO – SOBRAL E EEM JOSÉ CLÁUDIO DE ARAÚJO - MUCAMBO

Inicialmente cabe considerar que a formação de professores do Ensino Médio desenhada no Pacto trouxe como público alvo: professores em efetiva regência em sala de aula e os coordenadores pedagógicos que atuaram no ano de 2014, tanto no ensino médio regular como no ensino integrado e educação profissional, seja na modalidade de educação básica: Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Educação de Jovens e Adultos e de pessoas em regime de privação de liberdade. Nesta sistemática, o diretor escolar não participava dessas formações, fato que gerou questionamentos e críticas, devido a necessidade do gestor conhecer e participar de todos os processos escolares.

Os grupos de estudo foram formados nas unidades escolares que estes profissionais atuavam com o máximo de 35 cursistas e o mínimo de 05, podendo haver remanejamento de profissionais para outras escolas, dependendo do número de cursistas poderia existir mais de um grupo. O documento orientador das formações continuadas do PNEM descreve que este estudo

[...] privilegia a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos. Considera a escola como lócus de formação continuada e (re) construção coletiva do projeto político-pedagógico em suas articulações com as concepções de juventude e direito à qualidade social de educação (BRASIL, 2014, p.05).

As formações de professores aconteceram nos planejamentos por área de conhecimento, que equivale a 1/3 da regência em sala, fato que gerou algumas críticas pois este momento deve ser utilizado para o planejamento das aulas, preparação de atividades dentre outros, mas este foi o momento mais adequado se tratando de potencializar os estudos e discussões que também devem compor esta atividade pedagógica.

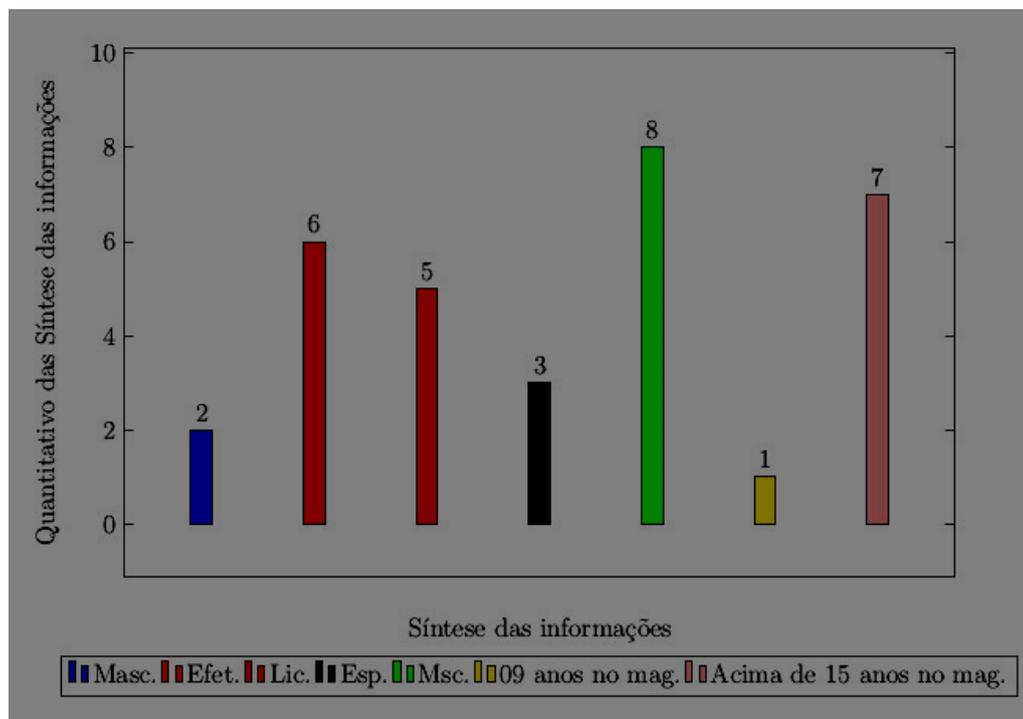
A parte dessa conjuntura organizacional, cabe analisar o processo de implementação do pacto a partir da visão dos sujeitos que participaram desse programa, para tanto foram sintetizadas as respostas oriundas dos questionários aplicados aos formadores regionais, orientadores de estudo, professores e coordenadores das escolas pesquisadas. Dados que elucidam as discussões já realizadas e auxiliam na compreensão prática das formações de professores ofertadas pelo Pacto.

4.3.1 Análise das informações coletadas nos questionários aplicados aos Formadores Regionais da CREDE 06 – Sobral

Ao longo deste tópico, busca-se discutir os dados coletados nos questionários da pesquisa junto aos Formadores Regionais da CREDE 06, bem como refletir de forma crítica e à luz da bibliografia, os pontos mais elementares, promovendo uma análise e compreensão da temática pesquisada.

O instrumento de coleta de informações estava dividido em duas etapas: a primeira fez um levantamento das informações gerais dos formadores regionais que atuaram na Crede 06, assumindo a função de coordenadores do Pacto nesta regional, responsáveis pelo acompanhamento das formações nas escolas e organizar e ministrar as formações com os orientadores de estudos, os mediadores das formações nas unidades escolares. O gráfico abaixo traz a síntese das informações relacionadas ao sexo, formação e tempo de atuação profissional.

Gráfico 02 - Síntese das informações gerais coletadas nos questionários aplicados aos Formadores Regionais da CREDE 06 – Sobral



Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

Trata-se de um grupo muito homogêneo onde os formadores dividem perfis semelhantes em relação ao vínculo, à formação e tempo de serviço, o que pode ser considerado um fator positivo em relação à amostra. Vale ressaltar que, cada CREDE deveria ter apenas um formador, de acordo com os documentos orientadores de implementação do Pacto, mas a Crede 06 contou com três formadores regionais devido ao número elevado de escolas, cada formador chegou a acompanhar 15 unidades escolares.

A segunda etapa do questionário apresenta dados sobre a implementação do Pacto na Crede 06, à luz da percepção dos formadores regionais e da atuação desses. Para elucidar as informações obtidas, os quadros trazem as repostas dadas aos assuntos perguntados, possibilitando ao leitor, a compreensão sistemática do pensamento de cada sujeito dessa pesquisa, as questões semelhantes e também divergentes. Inicialmente, observa-se que foi um processo centrado no chão da sala de aula, pois as pessoas responsáveis pela implementação do mesmo tratavam-se de professores da rede, lotados, à época em sala de aula. As imagens a seguir retratam momentos de formações dos

Formadores Regionais da Crede 06 com os orientadores de estudos das escolas desta regional.

Figura 2 - Fotos das formações com os formadores Regionais e os Orientadores de Estudo da Crede 06- Sobral



Fonte: Arquivo disponibilizado pelo ex formador regional Raimundo Nonato Moreira de Menezes

Enquanto formadores regionais, os mesmos apresentavam, à amostra da pesquisa, importantes fontes, uma vez que os profissionais conheciam os meandros do processo de implantação das ações e dos trabalhos do Pacto dentro da rede de professores das escolas que compunham a Crede 06. Inicialmente, a entrevista aplicada com os mesmos questionou o seguinte: “Como se deu a atuação dos formadores regionais na Crede 06?”. Os mesmos destacaram que:

Quadro 03 – Síntese da atuação dos Formadores Regionais da Crede 06

Síntese da atuação dos Formadores Regionais da Crede 06

Houve uma chamada pública de seleção para formadores regionais, os candidatos deveriam ser professores efetivos da Rede Estadual de Ensino e lotados em sala de aula. A seleção consistia em duas provas, uma de título (curricular) e uma entrevista (domínio de conteúdos relacionados a programas educacionais Federal e Estadual, boa oralidade e desenvoltura ao se expressar e disponibilidade de 22 horas semanal para se dedicar às ações do PACTO. Algumas CREDEs colocaram profissionais que já exerciam alguma função técnica nelas. Na CREDE 06 houve a seleção e se candidataram 28 profissionais. Os três formadores selecionados passaram a ter 18 horas aulas de regência de sala (preferencialmente nas segundas e terças) e 22 horas para se dedicar ao PACTO (nos demais dias da semana). A atuação dos três professores na função foi boa, no início eu senti uma resistência dos OEs pelo fato de não ter nenhum representante da área de Linguagens e nem Ciências Humanas na função de FR. Até eu enquanto formador estranhei o fato de um ser da área de CN e Matemáticas. Além de ministrar as formações aos OES, muitas vezes precisávamos elaborar os materiais, tendo em vista que os conteúdos dos cadernos e as orientações dos professores das IES's eram insuficientes. Outras questões de natureza técnica como auxiliar os professores na operação do SIMEC e a articulação das formações regional (espaço, divulgação, equipamentos de multimídia etc) ficavam sob nossa responsabilidade. (Antônio- Formador Regional da Crede 06, *Questionário*, 2019).

Os Formadores Regionais (FR) do Pacto referentes a CREDE 06 buscaram fazer uma formação em que o professor fosse de fato o protagonista de sua formação, pautando-se pela visão do chão da escola e as reais necessidades para o melhor aproveitamento do curso. Em cada formação, embora houvesse o direcionamento dos assuntos a serem abordados de acordo com a temática sugerida, os Orientadores de Estudos eram levados a construir sua formação dentro das escolas levando em consideração seu público-alvo. Eram cerca de 48 escolas atendidas com uma turma de aproximadamente 90 professores Orientadores Escolares (OEs), os quais foram divididos em três turmas de aproximadamente 30 Orientadores, e cada formador ficou responsável por gerenciar a formação desse grupo e acompanhar seu trabalho na escola, bem como na alimentação das informações dentro da plataforma do SIMEC. Toda a pauta dos encontros era construída em comum acordo e as formações ocorriam, respeitando as individualidades de cada um, pautadas pela mesma temática e seu embasamento teórico. Fazia parte também das atribuições dos FRs acompanhar o desenvolvimento das ações no chão da escola, bem como gerenciar o preenchimento das planilhas do SIMEC, onde os professores, orientadores de estudo faziam as avaliações das formações e dos formadores para garantir o recebimento da bolsa e acompanhar o preenchimento da frequência. Nesse tempo fez-se várias visitas as escolas e acompanhou-se muitas formações onde pode-se verificar onde o trabalho se desenvolvia ou não de maneira. Por se tratar de uma formação com grande número de pessoas, o espaço utilizado foi o CED – Centro de Educação à Distância. As formações ocorriam uma vez por mês com todos os orientadores. (Pedro- Formador Regional da Crede 06, *Questionário*, 2019).

Foi realizado no chão da escola, buscando sempre auxiliar os professores em suas necessidades, procuramos visitar o maior número de escolas possível, para ver de perto o que estava acontecendo o desenvolvimento das ações propostas pelo curso, durante 18 meses visitamos quais todas as escolas. (José- Formador Regional da Crede 06, *Questionário*, 2019).

Fonte: Questionário, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

A concentração dos esforços a partir de uma realidade vivenciada, ou seja, partindo como formador relata, do chão da sala de aula, evidencia um desejo

de trabalho a partir do que é vivenciado pela escola e de forma destacada, pelos profissionais que se encontram em sala de aula e suas vivências. O que se depreende desse posicionamento, é o objetivo de implementar ações do Pacto que efetivamente, promovessem melhoria na qualidade do ensino ofertado e do aprendizado.

Perceber a rotina da escola é um fator importante para a eficácia do planejamento das ações pedagógicas. (...), realidade escolar, refere-se aos efeitos das práticas pedagógicas, somadas ao cotidiano dos alunos, professores e funcionários dentro e fora das escolas, que se refletem nos índices de aprovação, reprovação e desistência escolar. (...) a realidade dos alunos e toda ação educativa interferem no aprendizado, por isso os educadores devem ser bastante criteriosos ao planejar as ações que irão desenvolver (SOARES, et al, 2016, p. 03).

As vistas e o desejo em promover ações a partir das necessidades dos profissionais visitados, evidenciam também, a busca em promover ações que atendam às necessidades dos professores, geralmente associadas às problemáticas das salas de aula e às carências materiais e humanas das escolas, bem como mostra um propósito em atender às necessidades dos alunos.

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo as necessidades de formação [...] resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino". (RODRIGUES E ESTEVES, 1993, *apud*, SANTOS, 2004, p. 40).

O curso de aperfeiçoamento em serviço, na perspectiva dos objetivos do Pacto, serve como base para a promoção de uma ampliação da formação dos profissionais das escolas, e, com isso, atender às demandas dos profissionais do Estado em relação a trazer novidades, práticas exitosas e ações inovadoras para o ambiente da sala de aula, e, com isso, ampliar as perspectivas de melhoria do ensino e do aprendizado no cotidiano escolar.

Questionados quanto aos elementos que compunham a prática da formação dos professores a partir das perspectivas do Pacto, e sobre quais os elementos ele poderia destacar como sendo pontos diferenciais no que toca à implementação do PACTO na Crede 06, destacaram que:

Quadro 04 – Elementos destacados como diferenciais na implementação do Pacto na Crede 06

Elementos destacados como diferenciais na implementação do Pacto na Crede 06
<p>Apesar das dificuldades, o trabalho foi bem desenvolvido na CREDE 06, os materiais que produzíamos eram compartilhados com as outras regionais, os ciclos eram promovidos no tempo certo, ao final promovemos dois encontros regionais no CED para professores cursistas, orientadores de estudo e gestores na qual foram relatadas experiências e apresentados vários trabalhos científicos que nasceram do PACTO. Encerradas as atividades do projeto, fizemos uma divulgação da BNCC em toda as escolas da CREDE e colégios particulares da região e promovemos um encontro de gestores para discutirmos a primeira versão da Base. (Antônio- Formador Regional 1 da Crede 06, <i>Questionário</i>, 2019).</p>
<p>A CREDE abraçou a proposta de execução do projeto apresentada pelos FRs, que buscava o máximo possível fugir de uma formação que apresentasse apenas repasse de informações e fosse uma espécie de receita para que orientadores aplicassem na escola. O material entregue e as propostas oferecidas pelas formações dadas por professores das universidades UFC, UECE, UVA, URCA e Unilab eram antes repensadas criticamente e elaborado um plano de ação voltado para que os orientadores pudessem, em cima do tema proposto, criar suas próprias formações, respeitando as individualidades e o potencial criativo de cada um, bem como a realidade do chão da escola. Sempre estudava-se o uso de materiais complementares que em formação sugeria-se aos OEs. O atendimento aos professores era a principal preocupação. Buscava-se sempre atender bem e, em caso de problema, solucionar os casos de forma rápida e eficiente, nosso lema era acolher bem o professor e se portar como cooperadores das escolas ajudando sempre que possível. Exercendo nosso papel de mediador. (Pedro- Formador Regional 2 da Crede 06, <i>Questionário</i>, 2019).</p>
<p>Primeiro ter um local para realizar a formação, CED. Segundo nós não éramos do quadro de pessoal da crede-6, estávamos liberados para trabalhar 100 horas para fazer a formação dos professores da região. Terceiro as experiências dos três formadores com formação de professores em outros momentos ajudaram no desenvolvimento positivo da formação. Já tínhamos um desenho de como seria a formação e a melhor parte era o material que fazia um elo importante para o aprofundamento dos temas, desta forma nosso trabalho era interessante e criativo nas atividades que aconteciam da escola. (José- Formador Regional 3 da Crede 06, <i>Questionário</i>, 2019).</p>

Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

A questão estrutural se destaca no meio de toda a resposta em virtude dos muitos casos que se verifica nos cotidianos do fazer e da educação de modo geral, no qual as propostas de mudanças e implementação de ações diferenciadas geralmente esbarram em situações de dificuldade material, humana e estrutural, o Centro de Educação à Distância, em Sobral desde 2014, foi um ponto fundamental para que os trabalhos realizados na 6ª CREDE a partir dos propósitos e objetivos do pacto, se efetivassem de forma mais facilitada.

Se é verdade que tanto a estrutura quanto o funcionamento podem mudar o primeiro possui um caráter determinante sobre o segundo. Quando uma reforma educacional modifica a organização do ensino provendo novas formas de acesso, de financiamento, etc, podemos dizer que está é uma

reforma estrutural. Com certeza implicará mudanças no seu funcionamento do ensino. O contrário não é verdadeiro, várias formas de funcionamento podem corresponder a uma mesma estrutura (VIEIRA, 2001, p. 22).

O tempo dedicado de forma parcial nas cem horas disponíveis do profissional formador, também se mostrou como algo diferencial, uma vez que se compreende que o tempo do profissional à disposição para planejar as formações, metodologias e trabalhar de forma filosófica e prática se mostra essencial para alcançar os objetivos traçados e superar as dificuldades verificadas.

Uma experiência anterior também se mostrou como algo essencial para que fossem implementadas as ações partindo de uma realidade mais concreta já verificada. Desta forma, foi possível otimizar o uso de um material, no caso o material da formação, de maneira mais otimizada, e, desta forma, ampliar as perspectivas de conseguir êxito nas ações (DEMO, 2001).

Ter um material que apresenta aspectos mais próximos da realidade escolar, promover melhor qualidade na iniciativa de fazer com que os trabalhos de sala de aula, na tentativa de superar as dificuldades e atender aos anseios de professores e alunos aconteçam de forma satisfatória para todos os envolvidos.

Questionou-se aos formadores regionais quais fatores poderiam ser considerados justificativas para a não continuidade do Pacto, sendo que os mesmos destacaram o seguinte:

Quadro 05 – Avaliação dos Formadores Regionais sobre a não continuidade do Pacto

O PACTO foi um projeto do Governo Federal em parceria com os governos estaduais. A não continuidade da ação no Ceará se deu pelo seu aborto em nível nacional. Uma vez que o Estado não tinha reserva de capital para dar continuidade do Projeto. O governo federal enfrentava uma crise que teve como resultado a *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. O PACTO foi interrompido porque, assim como a maioria das políticas públicas no Brasil, não se consolidou como uma política de Estado. (Antônio- Formador Regional 1 da Crede 06, *Questionário*, 2019).

Principalmente a falta de recursos. Depois que acabou o que seria a primeira fase, com suas duas etapas, não houve continuidade por parte do governo federal e o estado do Ceará ainda prorrogou por conta própria, numa tentativa de abraçar o programa e dar continuidade as formações, por seis meses. Se pensou em uma alternativa a ser custeada pela própria Secretaria de Educação do Estado, mas que não vigorou e também com a falta da bolsa os professores não quiseram continuar tendo a formação. (Pedro- Formador Regional 2 da Crede 06, *Questionário*, 2019).

A Não continuidade foi uma questão do governo federal. Nós ficamos um pouco mais esperando por uma decisão. A Presidenta já estava um sem apoio e a direita jogou pesado para não dar certo. A experiência do Ceará, era a melhor de todos os Estados. Até São Paulo patinou. A Universidade responsável era do Paraná. Penso que a elite percebeu que a Presidenta pretendia mudar a estrutura da educação e jogou pesado. A globo faz propaganda contra a reforma do ensino médio, o formato do currículo de história, os livros de história e os conteúdos de matemática, etc. Foram muitas crítica por parte da elite branca e burguesa, que não quer ver o seu país independente. Sempre subalterno ou a Europa ou EUA. (José- Formador Regional da Crede 06, *Questionário*, 2019).

Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

Vários são os fatores atribuídos a não continuidade do pacto em nível nacional e isto se reflete também no Estado do Ceará e, por conseguinte, na crede 06. A falta de recursos e a conjuntura política e econômica em que se perdurou a implantação do pacto são constantes nas respostas dos formadores regionais, atrelada ao fato de que durou pouco tempo e não se consolidou como política de Estado.

Uma gestão que se dá em uma perspectiva democrática, amplia as possibilidades de uma boa formação dos seus profissionais, uma vez que o que se verifica é que ao promover ações em prol do atendimento das necessidades de todos os segmentos escolares acaba-se por favorecer a ampliação de perspectivas e de alcance da satisfação da maioria e de superação das dificuldades.

O conceito de gestão traz consigo a ideia de coordenação e de participação, ao invés de centralização e controle. Enquanto na gestão centrada no comando, as decisões e a autoridade concentram-se na instância superior, na gestão pela via da coordenação, as decisões são tomadas e a autoridade exercida nas diversas instâncias da estrutura organizacional (PAZETO, 2000, p. 165).

Orientações constantes dentro de uma hierarquia de formação é outro aspecto essencial para conseguir alcançar melhores condições de execução de um projeto, uma vez que é necessário um olhar externo e fiscalizador para que se possa manter os rumos marcados a serem perseguidos dentro de uma formação que visa promover mudanças qualitativas em um determinado sistema de ensino, escola ou segmento escolar.

Manter o foco nos profissionais e estudantes é outro ponto que precisa ser reforçado, embora já destacado, vez que, o que se promove com o Pacto é uma mudança pela qualidade da educação que atenda a professores e alunos de forma plena em suas necessidades. Ao manter o foco nos dois alvos centrais das ações do Pacto, o formador está mantendo o foco de sua ação e prezando não apenas pela objetividade, mas também, pela mudança qualitativa do todo.

A Orientação Educacional deve ter como eixo de seu trabalho o aluno, não só o aluno que já apresenta problemas, mas todos os educandos, buscando equidade nesse processo de auxílio ao educando. Mas o orientador deve inserir-se na escola como um todo, pois o aluno é um ser bio-psico-social e está inserido numa sociedade da qual a escola é também parte (BARBOSA; LIMA; 2011, p.78).

Sabendo que a implementação de um projeto com a envergadura e a profundidade que o Pacto apresenta não é algo simples, e sempre encontra

barreiras a serem superadas, foi indagado aos formadores regionais os fatores que poderiam ser apontados pelos mesmos em relação às limitações verificadas no que toca à implementação do pacto na Crede 06, sendo que responderam o seguinte:

Quadro 06 - As possibilidades e as dificuldades das formações continuadas do pacto na visão dos Formadores Regionais

POSSIBILIDADES	DIFICULDADES
<p>A concretização de uma idealização de muitos teóricos que tratam do desenvolvimento do docente: a sistematização da formação contínua em serviço, sem a figura obsoleta de um estranho especialista tentando elaborar respostas genéricas para problemas específicos e a uma formação dialógica de valorização dos saberes docentes pautadas na “ação-reflexão-ação”. (Antônio- Formador Regional da Crede 06, <i>Questionário</i>, 2019).</p>	<p>A intransigência de certos gestores, em articular os horários das formações, permitir que o OE participasse dos encontros regionais, e a resistência dos professores em usar de forma legítima o 1/3 da carga horária para o seu desenvolvimento profissional tendo em vista a qualidade da aprendizagem dos educandos. Haviam educadores que só participavam pela bolsa. (Antônio- Formador Regional 1 da Crede 06, <i>Questionário</i>, 2019).</p>
<p>A possibilidade mais importante com a implementação do pacto foi o olhar que se teve para o chão da escola, o espaço em que o professor é o artista, como diria um dos formadores regionais “a sala de aula é o atelier do professor”. Propiciar uma reflexão acerca do ambiente escolar como espaço de múltiplas vivências, troca de saberes, de olhar as dificuldades, as potencialidades e se perceber como sujeito capaz de transformar a realidade. E essa visão foi amplamente divulgada para que esse artista tão importante, o professor, se percebesse como criador, com suas ideias próprias e maneira única de produzir aprendizagens tanto para os alunos como para si. Também o olhar para as múltiplas identidades e perceber cada jovem com suas individualidades e potencialidades. A percepção da escola como espaço democrático e sua importância no meio social a qual está inserida e de que os conhecimentos não estão isolados em si e sim fazem parte estão interconectados. (Pedro- Formador Regional 2 da Crede 06, <i>Questionário</i>, 2019).</p>	<p>Apesar do apoio as ações do pacto havia uma resistência por parte de alguns integrantes da CREDE, algumas escolas não conseguiram se identificar a ponto da direção da escolar querer barrar as ações do Pacto, dos professores que não queriam parar para discutir a realidade local sobre o pretexto de estar atrapalhando o andamento de seu trabalho. Não tínhamos transporte suficiente para andarmos em todas as escolas atendidas, tendo que nos locomover de acordo com as demandas da própria CREDE, o que nos deixava engessados e por isso não conseguimos visitar todas as escolas. Por tratar-se de uma formação pautada no protagonismo dos envolvidos muitos OEs sentiram dificuldade, especialmente quanto a receita pronta, tendo em alguns casos a nossa proposta de ação sido repassada integralmente, sem um olhar crítico, sem a adequação a realidade da escola. (Pedro- Formador Regional 2 da Crede 06, <i>Questionário</i>, 2019).</p>
<p>Um dos fatores que contribui para implantação do PACTO na região, foi a forma democrática das escolhas dos orientadores nas escolas, ajudou muito o nosso trabalho, sempre nossos coordenadores nós orientavam a buscar a escola e os alunos como referência para encaminhar nossas atividades. (José- Formador Regional 3 da Crede 06, <i>Questionário</i>, 2019).</p>	<p>A distância entre os municípios, sendo a CREDE uma regional grande, na época 48 escolas, região de muitas escolas de difícil acesso. Outra os professores ainda esperam as ordens de alguém para ter certeza que aquela atividade precisa ser executada, “foi a crede que mandou”, nós sempre dizíamos que era para construir juntos as atividades, cadernos era apenas proposta para ser lida e fazer uma reflexão, eles na escola tinham total liberdade para criar e fazer com a identidade da escola. (José- Formador Regional 3 da Crede 06, <i>Questionário</i>, 2019).</p>

Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

Os aspectos geográficos que envolvem a Crede 06, sempre foram percebidos, ao que se verificou nas inúmeras conversas com o grupo de pessoal da mesma, como um dos grandes obstáculos para alcançar efetivas ações dentro da Coordenadoria, podendo ser citado: dificuldades logísticas e financeiras, dificuldade de acompanhar em lócus as atividades escolares promovidas entre outros pontos.

Superar essa dificuldade no contexto de implementação do Pacto durante a vigência do mesmo no que toca à formação foi algo essencial quanto ao problema geográfico e logístico, e, para além de uma fiscalização e controle, auxiliou no que toca ao acompanhamento, essencial para o direcionamento das ações e, da mesma forma, para a manutenção dos trabalhos sumo das metas e objetivos não apenas do Pacto, mas também, das ações positivas.

A dificuldade de autonomia no que toca aos trabalhos dentro das escolas e das salas de aula é um a dificuldade que se verifica de modo geral no meio educacional e em relação aos profissionais de modo geral, não por medo de repreensão ou penalidades, mas de forma especial, pela dificuldade em manter uma disciplina consciente em relação à autonomia de trabalho. Nesses casos, quando o comando cessa, também findados a ação, o que prejudica em muito os resultados, seja no alcance de metas e objetivos, seja nas mudanças esperadas.

Segundo (PADILHA, 2001):

Planejamento é processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (PADILHA, 2001, p. 30).

É preciso que se foque de forma especial nesse aspecto quando das ações de formação ou de orientação dos trabalhos, pois um sistema que é refém de comandos corre o risco de perdas profundas em seus anseios dentro dos trabalhos realizados, o que, na perspectiva do Pacto, seria perda de melhorias, descontinuidades e mesmo falta de formação de qualidade aos professores no que toca aos aspectos de associação de teoria e prática.

4.3.2 O Pacto e a formação de professores na EEM Ministro Jarbas Passarinho

Inicialmente é relevante destacar que a EEM Ministro Jarbas Passarinho está localizada na Avenida Jonh Sanford, Bairro do Junco na sede do Município de Sobral, possui atualmente 703 alunos, distribuídos nos turnos: manhã, tarde e noite, com 18 turmas em funcionamento e 41 professores. Deste quantitativo, 36 participaram das formações de professores ofertadas pelo Pacto.

Figura 3 - Foto da faixa da EEM ministro Jarbas Passarinho em Sobral



Fonte: Arquivo da Escola

A referida escola obteve 3,0 no IDEB de 2017, importante índice que verifica o desenvolvimento da educação básica a partir da proficiência em português e matemática das terceiras séries do ensino médio juntamente com os índices escolares de aprovação, reprovação e abandono. Para o ano de 2019, a escola tem como meta atingir 3,3 no IDEB. Cabe mencionar que os dados coletados sobre a escola foram pesquisados no SIGE, pois não tive acesso ao histórico da escola um importante documento que trata da identidade, história, aspectos relevantes para apresentação desta unidade escolar. A tabela a seguir destaca os índices escolares no período de 2007 a 2018, perfazendo a análise de mais de uma década do processo de ensino aprendizagem nesta escola.

Tabela 05- Fluxo escolar da EEM Ministro Jarbas Passarinho- Sobral, período de 2007 a 2018

ANO	MATRICULA	APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO		ABANDONO	
	ESCOLA	ESCOLA (ABS)	ESCOLA (%)	ESCOLA (ABS)	ESCOLA (%)	ESCOLA (ABS)	ESCOLA (%)
2007	1.110	822	74,0%	91	8,2%	197	17,7%
2008	1.176	892	75,9%	112	9,5%	172	14,6%
2009	1.054	933	88,6%	28	2,7%	92	8,8%
2010	1.316	992	75,4%	131	9,9%	193	14,7%
2011	1.356	947	69,8%	128	9,5%	281	20,7%
2012	1.321	910	68,9%	150	11,4%	261	19,8%
2013	1.196	815	68,1%	202	16,9%	179	14,9%
2014	1.111	800	72,0%	175	15,7%	136	12,3%
2015	1.065	781	73,4%	147	13,8%	136	12,8%
2016	998	712	71,3%	192	19,2%	56	5,6%
2017	970	754	77,7%	90	9,3%	126	13,0%
2018	789	637	80,7%	55	7,0%	97	12,3%

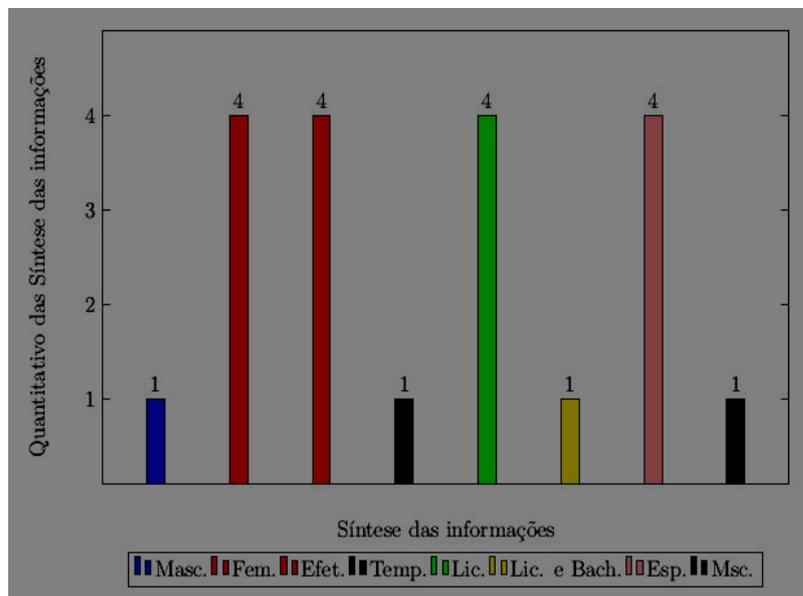
Fonte: Dados extraído do Sistema de Gestão Integrada- SIGE, disponibilizados pela equipe da CEDEA- Crede 06.

Com base nos dados, nota-se que escola vem diminuindo a matrícula de alunos no decorrer dos três últimos anos (2016 a 2018), teve no ano de 2009 a melhor média de aprovação com o percentual de 88,6%. Observa-se que a reprovação já foi bastante elevada, em especial no ano de 2016 somando 19,2% do alunado, embora nos últimos dois anos (2017 e 2018) venha diminuindo. Quanto ao abandono, ainda é um dos maiores desafios da EEM Ministro Jarbas Passarinho, ao passo que apresenta uma variável expressiva de evasão escolar, sendo que no ano de 2011 atingiu 20,7% e teve o menor índice em 2016, com 5,6%, sendo este indicador, uma das dificuldades a serem superadas por esta unidade escolar.

Os dados apresentados auxiliam no estudo do perfil desta escola, desta forma, no intuito de compreender a implantação do Pacto na EEM Ministro Jarbas Passarinho por meio das formações deste programa, foram aplicados questionários com os professores, onde somente cinco se dispuseram a responder, dentre este quantitativo, um atuou como orientador de estudo. As informações coletadas constituem os elementos de análise desse texto, sendo as repostas sistematizadas em quadros analíticos, onde os mesmos fornecem uma visão total do que cada sujeito da pesquisa compreende pelas temáticas questionadas nesse instrumental.

Inicialmente traz-se a percepção do orientador de estudos da referida escola sobre a implementação do Pacto e a avaliação sobre as formações de professores produzidas pelo mesmo. O gráfico abaixo traz informações sobre sexo, vínculo e nível de formação dos sujeitos dessa pesquisa.

Gráfico 03 - Síntese das informações gerais dos professores e orientadores de estudo que participaram das formações do Pacto na EEM Ministro Jarbas Passarinho



Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

Observa-se que a maioria dos respondentes dos questionários são mulheres, efetivas, são licenciadas com especialização, deste quantitativo somente um tem vínculo temporário, e outra com o título de mestre. O gráfico a seguir, retrata a síntese das informações relacionadas ao tempo desses professores no magistério e também na escola pesquisada.

Gráficos 04 - Síntese das informações gerais dos professores e orientadores de estudo que participaram das formações do Pacto na EEM Ministro Jarbas Passarinho



Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

Com base nas informações, observa-se que 60% desses professores tem mais de onze anos no magistério, sendo que os demais tem menos que nove anos de docência. Quanto ao tempo de atuação na escola, um dos informantes tem mais de vinte e um anos na escola e os demais, somados perfazem 80%, tem menos de nove anos nesta escola. Desta forma, participaram das formações do Pacto praticamente nos anos iniciais nesta escola.

Desta forma, ao estudar implementação do Pacto nesta escola, a formação de professores foi uma das premissas desse programa a ser analisada, para tanto a figura do orientador de estudos foi elementar, ao passo que este professor ou coordenador pedagógico foi aclamado pelos seus pares para assumir a função de formador, mediador dos encontros de estudo coletivo dos cadernos de formação do Pacto. Ao questionar sobre a atuação do orientador de estudo, Ana que é professora há mais de nove anos nesta escola, respondeu que: “a atuação do orientador se deu através de formações semanais, bem como na vertente de suporte técnico aos professores”. (Ana Orientadora de Estudos EEM Min. Jarbas Passarinho, *Questionário*, 2019).

A atuação desses profissionais, entre outros aspectos, se mostra fundamental para a continuidade dos trabalhos e ações escolares envolvendo a implementação do PNEM, o que é essencial para o alcance de metas e objetivos dentro da proposta do Pacto. Ao atuar como mediadores, instigadores e fomentadores da aplicação das ações do PNEM dentro das escolas, bem como da extrapolação das mesmas, revela o papel dos orientadores de estudo como agentes de manutenção do Pacto. No que diz respeito à avaliação dos orientadores de estudo sobre as formações de professores ofertadas pelo Pacto, Ana respondeu que,

As formações foram relevantes para implementação da práxis docente. Nelas, os professores fizeram reflexões sobre temáticas fundamentais para compreensão do processo educativo no Ensino Médio. As contribuições para o desenvolvimento do trabalho do orientador foram determinantes para o aprimoramento profissional, bem como compreensão da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem com os atores do Ensino Médio. (Ana, Orientadora de Estudos da EEM Min. Jarbas Passarinho, *Questionário*, 2019).

A formação em serviço, como já se frisou ao longo deste estudo, para os orientadores, tem a mesma função que para os profissionais docentes, na medida em que se constitui como momento racional de pensar e definir os melhores

caminhos teóricos e práticos a seguir no contexto da implementação do Pacto no chão das salas de aula. Ao tratar da avaliação da não continuidade do Pacto pela orientadora de estudo, foi colocado como,

Negativo, tendo em vista que a interrupção e descontinuidade de políticas públicas tão interessantes como a ora analisada, gera uma involução nos processos pedagógicos. Quanto melhor formados e reflexivos forem nossos professores, tanto maior serão as contribuições destes para uma educação de qualidade. (Orientador de Estudos 1- EEM Min. Jarbas Passarinho, *Questionário*, 2019).

Assim, o que se verifica é que os orientadores percebem que, quanto melhores formados e mais reflexivos forem os professores do ensino médio, tanto mais amplas e melhores serão as contribuições destes para uma educação de qualidade, algo que se perdeu com a descontinuidade do PNEM. O quadro a seguir sintetiza a fala da orientadora de estudos ao tratar dos elementos avaliados como fatores que apontam as possibilidades ofertadas pelo Pacto, bem como os limites na execução desse, no que diz respeito às formações de professores.

Quadro 07 - As possibilidades e as dificuldades das formações continuadas do Pacto na visão da orientadora de estudo

POSSIBILIDADES	DIFICULDADES
O Pacto contribuiu para estimular a ação reflexiva dos professores quanto às nuances de suas práticas. No que tange à escola, por consequência, com o melhoramento da prática docente os alunos tiveram aulas mais interessantes e contextualizadas. (Ana-Orientadora de Estudos da EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Questionário</i> , 2019).	Foram dificuldades operacionais, quanto aos horários de disponibilidade dos professores-cursistas para o Pacto. (Ana-Orientadora de Estudos da EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Questionário</i> , 2019).

Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

Desta forma, o que se verifica é a carência de promover uma revisão da decisão de descontinuidade do PNEM, não pela sua reimplantação, mas pela retomada de algumas ações e práticas que o mesmo previa, e, com isso, retomar as ampliações de perspectivas, as orientações mais próximas e pontuais dos trabalhos, ampliar o conhecimento dos professores, fomentar novas metodologias, abordagens e gerar uma nova visão do ensino médio dos dias de hoje, suas necessidades de desafios.

Além, da percepção da orientadora de estudo, foram também aplicado os questionários com os professores que participaram das formações do Pacto na EEM

Ministro Jarbas Passarinho, estes instrumentais foram respondidos por adesão, durante os planejamentos coletivos, onde cada um pode expor individualmente sua avaliação e impressões acerca das formações ofertadas pelo Pacto. Cabe destacar que esta escola teve um número elevado de professores que participaram, mas houve uma recusa a responder os questionários, movido pelo desinteresse e também pela ocupação com outras atividades da escola, apesar de ser uma amostra pequena, considera-se as impressões, úteis para este estudo.

A amostragem traz um grupo com muitos aspectos em comum, mas que apresentam uma heterogeneidade que requer maior cuidado quando da análise de dados para que se possa enriquecer o trabalho. O quadro a seguir apresenta as repostas dos professores quando indagados sobre que possibilidades as formações do Pacto trouxeram para o fazer pedagógico.

Quadro 08 - Possibilidades de formação ofertadas pelo Pacto

Possibilidades de formação ofertadas pelo Pacto
Novos conhecimentos e ricos materiais de pesquisa. (Professora Luz- EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Questionário</i> , 2019).
Nenhuma. (Professor Beto, EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Questionário</i> , 2019).
Formação continuada, atualização sobre as políticas educacionais e trocas de conhecimento entre o corpo docente e o professor orientador de estudo. (Professora Bia, EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Questionário</i> , 2019).
A única coisa boa que eu vi sendo ofertada foi a bolsa de 200,00 reais. (Professora Paula, EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Questionário</i> , 2019).

Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

De acordo com as informações coletadas, as formações de professores ofertadas pelo pacto, trouxeram ao longo da implementação do PNEM, novos conhecimentos que favoreceram em diversos aspectos, a melhoria de aulas, materiais para pesquisa, atualização de conhecimentos sobre as legislações educacionais, dentre outros aspectos

Alguns profissionais apenas destacam a Bolsa de incentivo financeiro como aspecto relevante no contexto da implementação do PNEM, o que distorce a função da mesma, que, mais que apenas incentivar a entrar e permanecer no Pacto, embora também o fosse, a bolsa vinha como mecanismo de estímulo à compra de livros, materiais e recursos que favorecessem a formação do professor. Outro pacto destacado nas informações coletadas, diz respeito a troca de conhecimentos nas formações, que aconteciam nos horários de planejamento, desta forma, se

caracterizavam como qualificação do tempo de estudo coletivo. O quadro abaixo traz as repostas da indagação sobre as principais contribuições do Pacto para a EEM Ministro Jarbas Passarinho.

Quadro 9 - Contribuições do Pacto para as escolas pesquisadas na visão dos Professores Cursistas das formações

Contribuições do Pacto para as escolas pesquisadas na visão dos Professores Cursistas das formações
Mais conhecimento para os professores usarem em sala para facilitar a aprendizagem. (Profa. Luz- EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Questionário</i> , 2019).
Nenhuma. (Prof. Beto- EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Entrevista</i> , 2019).
A bolsa de 200 reais que os professores participantes, juntamente com os formadores que também eram professores recebiam. (Profa. Paula- EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Questionário</i> , 2019).

Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

Outra possibilidade que os professores entrevistados apontam é a implantação nas suas aulas dos conhecimentos e informações transmitidas pelos professores orientadores de estudo, o que revela a percepção de comando e de liderança da implementação na pessoa desses orientadores e formadores (SANTOS; OLIVEIRA, 2017). Essa situação é positiva na medida em que os mesmos fomentam nos professores participantes essa visão positiva. Esta percepção pode ser compreendida nas firnfomações apresentadas pela professora Ana (2009)

Maior entrosamento entre os professores, debates com maior conhecimento de causa e possibilidade que os professores implantarem mais suas aulas com os conhecimentos e informações transmitidas pelos professores orientadores de estudo. (Profa. Bia- EEM Min. Jarbas Passarinho, *Questionário*, 2019).

O conhecimento prático para o uso em sala de aula, também foi apontado como contribuição deste programa, fato que reforça a importância da preparação para a gestão de sala de aula. Além disto, destaca-se novamente a importância da bolsa de 200 reais, valendo destacar que a principal contribuição da mesma para o processo, para além do atrativo financeiro aos profissionais envolvidos, é fomentar o investimento pessoal e dar uma contrapartida aos mesmos (ALTET, 2000).

Soa estranho aos dados coletados, quando um profissional aponta que não encontra nenhuma contribuição do PNEM para o contexto das escolas e a

melhoria da qualidade do ensino ofertado. Nesse caso, é possível supor que há, da parte do profissional, dificuldade, inclusive, em compreender a proposta e os mecanismos de implementação do PNEM, levando a refletir como este programa chegou até os professores: como proposta de formação ou mais um projeto, dentre tantos que são realizados na escola, dentre outros aspectos a serem considerados em torna desta resposta. O quadro a seguir, apresenta as repostas dos professores ao questionamento sobre as dificuldades encontradas na escola no momento da implementação das formações propostas pelo Pacto.

Quadro 10 – Dificuldades encontradas na escola para a implementação do Pacto

Dificuldades encontradas na escola para a implementação do Pacto
Como eram os professores da própria escola a dar as formações não havia interesse por parte dos colegas. (Profa. Luz - EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Questionário</i> , 2019).
Não era transmitido de forma clara os trabalhos (debates) que deveriam ser realizados pelos professores orientadores de estudo, o que, às vezes, desmotivavam os professores na participação. (Prof. Beto- EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Questionário</i> , 2019).
Dentre alguns fatores: o tempo reduzido para a aplicação das atividades previstas; falta de continuidade do projeto e falta de orientação para os orientadores de estudo. (Profa. Bia- EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Questionário</i> , 2019. Grifo nosso).
Tempo. (Profa. Paula- EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Entrevista</i> , 2019).

Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

A falta de relações firmes e consolidadas entre os profissionais, ao que se vê, pode ter gerado um clima de descrença no potencial do outro, ou mesmo, falta de comunicação qualitativa, o que gerou desconfiança em relação ao potencial e à serventia do trabalho do outro no processo de implementação (PERRENOUD, 1994).

O tempo é, ao que se pode perceber nos relatos, o grande problema em questão, uma vez que, não se trata apenas de espaço de tempo destinado às atividades, mas também, otimização e manutenção de horários e tempo de dedicação à implementação do PNEM. Desta forma, pode-se destacar que otimização do tempo é fator essencial em propostas que desejam impactar de forma positiva com melhorias no sistema de ensino.

Desse modo, a forma de organização vai sendo aperfeiçoada sucessivamente no tempo, permitindo a apropriação do trabalho pelo professor e o enfrentamento dos imprevistos que acontecem na sala de aula. A organização situa-se, então, no antes, no durante e no depois da atividade. O planejamento da aula está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento e à recepção das atividades pelos alunos e podem

contemplar atividades que contribuam com a organização do tempo pedagógico (RODRIGUES, 2009, p. 35).

A organização do tempo, que para os professores não atendia a realização das atividades propostas nas formações do PNEM, gerou desmotivação, ao passo que a falta de clareza nas informações tratadas nesses encontros, foi observada ao tratar da falta de orientação para os responsáveis pelas formações, os orientadores de estudo.

Quadro 11 – Avaliação dos Professores Cursistas sobre a não continuidade do Pacto

Avaliação dos Professores Cursistas sobre a não continuidade do Pacto
Só fez falta o dinheiro. (Profa. Luz, EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Questionário</i> , 2019).
Avalio de forma negativa pois o pacto representava um momento de integração, atualização e renovação de conhecimentos, a descontinuidade só mostrou, mais uma vez, a falta de compromisso do governo com os programas voltados para a formação continuada dos professores da educação do nosso país. (Profa. Bia - EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Questionário</i> , 2019).
Zero, pois não houve continuação, o projeto terminou antes do período previsto. (Profa. Paula- EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Questionário</i> , 2019).
Algo altamente negativo. (Prof. Beto- EEM Min. Jarbas Passarinho, <i>Questionário</i> , 2019. Grifo nosso).

Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

As respostas estão bastante polarizadas, uma vez que o que se verifica é que os professores, por um lado, apresentam a descontinuidade como algo normal dentro da rotina de trabalho, deixando evidente que o mesmo não contribuiu de nenhuma forma para a sua atuação profissional. Já por outra perspectiva, alguns professores deixam evidente que, a descontinuidade do projeto prejudicou em muitos sentidos, a continuidade de uma mudança necessária e substancial no contexto do ensino e do aprendizado.

A perspectiva mais negativa evidencia, e se pode verificar, que alguns profissionais desabonam o PNEM não atribuindo ao mesmo, a importância que teve ao longo de sua implementação e vigência. O que se pode inferir de um contexto tão negativo, é a falta de perspectivas práticas em utilizar as metodologias e os materiais do Pacto de forma qualificada em sala de aula, o que, por sua vez, evidencia profissionais que esvaziam sua prática e não apresentam ânimo em reformular seus conceitos, incrementar suas práticas e melhorar sua abordagem educacional (ALTET, 2000).

Vale neste ponto destacar a dificuldade vivenciada para a obtenção das respostas do questionário na EEM Ministro Jarbas Passarinho – Sobral, na qual foi verificado pouco interesse em contribuir com a pesquisa e distanciamento das ações de formação propostas no Pacto, fizeram o curso ao que se verifica das respostas, mais interessados na bolsa.

4.3.3 O Pacto e a formação de professores na EEM José Claudio de Araújo-Mucambo

Ao longo desse tópico, busca-se apresentar as percepções dos professores da EEM José Cláudio de Araújo – Mucambo, envolvidos no trabalho direto de implementação do Pacto no contexto das salas de aula. Apresentando-se o olhar destes sobre as potencialidades e limites do Pacto no que tange à prática direta dos trabalhos e efetivação das filosofias e ações do PNEM. Cabe destacar que as informações analisadas neste texto foram extraídas dos questionários dessa pesquisa aplicados com os professores e as duas coordenadoras escolares que atuaram como orientadoras de estudo. Nesta escola houve uma maior receptividade com a proposta de coleta de informações, realizadas individualmente, no momento de planejamento por área. Segue a faixa da referida escola.

Figura 4 - Foto da faixa da EEM José Cláudio de Araújo em Mucambo



Fonte: Arquivo da Escola

A segunda escola pesquisada, EEM José Claudio de Araújo, está situada à Rua José Claudio de Araújo, bairro Centro, no município de Mucambo, com

funcionamento desde de 1954¹⁷, mas somente no ano de 1998 passou a ofertar o Ensino Médio. Possui atualmente 468 alunos, distribuídos em 14 turmas de Ensino Médio, nos turnos: manhã, tarde e noite. Atualmente possui 30 professores, onde 26 participaram das formações de professores do Pacto. Esta escola obteve 3,8 no IDEB de 2017 e tem como meta 4,0 para o ano de 2019.

Tabela 06- Fluxo escolar da EEM José Cláudio de Araújo- Sobral, período de 2008 a 2018

ANO	MATRICULA	APROVAÇÃO		REPROVAÇÃO		ABANDONO	
	ESCOLA	ESCOLA (ABS)	ESCOLA (%)	ESCOLA (ABS)	ESCOLA (%)	ESCOLA (ABS)	ESCOLA (%)
2008	729	606	83,2%	32	4,4%	90	12,4%
2009	670	577	86,1%	26	3,9%	67	10,0%
2010	729	653	89,5%	11	1,5%	65	9,0%
2011	683	618	90,5%	3	0,4%	62	9,0%
2012	788	693	87,9%	24	3,0%	72	9,1%
2013	786	664	84,5%	39	5,0%	83	10,5%
2014	683	612	89,6%	12	1,7%	60	8,7%
2015	517	439	84,9%	24	4,6%	54	10,4%
2016	488	360	73,8%	38	7,8%	90	18,4%
2017	443	386	87,1%	16	3,6%	41	9,3%
2018	385	341	88,6%	14	3,6%	30	7,8%

Fonte: Dados extraídos do Sistema de Gestão Integrada- SIGE, disponibilizados pela equipe da CEDEA- Crede 06.

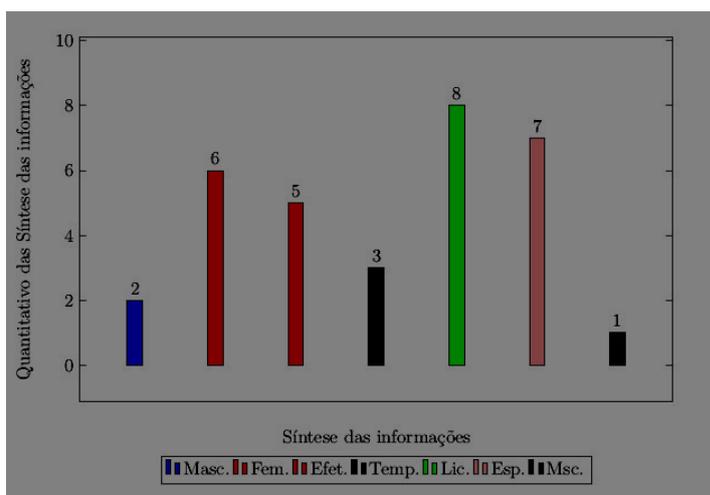
Ao tratar o fluxo escolar da EEM José Cláudio Araújo, nota-se a redução de matrícula de alunos no decorrer dos últimos anos (2013 a 2018), teve no ano de 2011 a melhor média de aprovação com o percentual de 90,5%. Observa-se que a taxa reprovação nos anos apresentados é baixa, somente em 2016 apresentou um índice maior 7,8%, chegando a 0,4% no ano de 2011. Quanto ao abandono existem variações, oscilando de 18,4% no ano de 2016 e 7,8% em 2018. No conjunto, percebe-se que no últimos anos (2017 e 2018), esta escola tem avançado e melhorado o fluxo escolar, retratando o acesso, a aprendizagem e a permanência na escola, respectivamente.

A partir da apresentação da escola pesquisada, em especial dos seus indicadores de aprendizagem. Trago as informações coletadas, que constituem os elementos de análise desse texto, sendo as repostas sistematizadas em quadros analíticos, onde os mesmos fornecem uma visão total do que cada sujeito da pesquisa compreende pelas temáticas questionadas nesse instrumental.

¹⁷ Dados extraídos do Documento: Histórico da EEM José Cláudio de Araújo, disponibilizado pela coordenação pedagógica da referida escola.

Inicialmente, analisa-se a percepção das orientadoras de estudos da EEM José Cláudio de Araújo- Mucambo sobre a implementação do Pacto e a avaliação sobre as formações de professores produzidas pelo mesmo. O gráfico abaixo traz informações sobre sexo, vínculo e nível de formação dos sujeitos dessa pesquisa.

Gráfico 05 - Síntese das Informações Gerais dos professores e orientadores de estudo que participaram das formações do Pacto na EEM José Cláudio de Araújo- Mucambo



Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

Observa-se que a maioria dos respondentes dos questionários são mulheres, efetivas, são licenciadas com especialização, cabe destacar que todos tem licenciatura, deste quantitativo, três professoras têm vínculo temporário, e outra com o título de mestre. O gráfico a seguir, retrata a síntese das informações relacionadas ao tempo desses professores no magistério e também na escola pesquisada.

Gráficos 06- Síntese das informações gerais dos professores e orientadores de estudo que participaram das formações do Pacto na EEM Ministro Jarbas Passarinho



Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

Verifica-se que a amostragem traz um grupo com dois aspectos comuns: todos os professores com mais de nove anos no magistério também apresentam a mesma quantidade de tempo de atuação nesta escola, fato que se repete com o grupo de professores que apresentam mais de onze anos, isso indica que desde que o grupo de docentes dessa pesquisa, iniciou sua vida profissional nesta unidade de ensino, o que evidencia uma maior relação de pertencimento e construção de vínculos com a mesma e as atividades desenvolvidas nessa.

Percebeu-se maior receptividade na EEM José Cláudio de Araújo – Mucambo, no que diz respeito aos questionários e interesse em contribuir com a pesquisa, em especial por parte das coordenadoras pedagógicas. A escola disponibilizou diversificados materiais da época da formação, inclusive permitindo a digitalização de um dos cadernos de formação das professoras do Pacto. Ao apresentarem a percepção sobre a atuação das orientadoras de estudo, as atuais coordenadoras escolares, Maria e Claudia, apontam respectivamente que:

Atuava como mediador instigando o debate e promovendo momentos da socialização dos conhecimentos, adquiridos tanto nos grupos de estudos quanto na plataforma virtual. (Maria, Orientadora de Estudos da EEM José Cláudio de Araújo, *Questionário*, 2019)

Claudia Descreve ainda que,

Organizava os encontros por área e promovia o estudo e as discussões das temáticas selecionadas, podendo destacar como fator positivo para o engajamento do grupo nos estudos a relação afetuosa e de confiança estabelecida. Havia planejamento e adaptação nos horários para que conseguíssemos cumprir o cronograma com eficácia. (Claudia, Orientador de Estudos da EEM José Cláudio de Araújo, *Questionário*,2019)

As professoras respondentes citam como fator positivo dentro do seu trabalho, contribuição para o engajamento do grupo de professores nos estudos a fomentação de relações afetuosas e de confiança entre os profissionais, o que se mostra como essencial para a construção de um ambiente favorável ao aprendizado e para o desenvolvimento do espírito de equipe.

Piaget ressalta, muito embora não fosse seu objeto de pesquisa, que a vinculação afetiva com o objeto a ser aprendido é um elemento importantíssimo para que o desenvolvimento aconteça. Coloca a afetividade como o aspecto energético que possibilita a mobilidade necessária para que a construção das estruturas possa se efetivar (BARBOSA, 2001, p.336).

Dentro desta perspectiva, avalia-se como positiva a atuação dos orientadores de ensino, na medida em que o papel dos mesmos, ao que se verifica, não é a simples fiscalização das atividades do PNEM, mas, o acompanhamento cuidadoso dos trabalhos e a manutenção do foco nas metas e objetivos. As imagens a seguir ilustram os momentos das formações de professores na referida escola.

Figura 5 - Fotos das formações de professores ocorridas na EEM José Cláudio de Araújo em Mucambo



Fonte: Arquivo da Escola.

Quanto à avaliação das orientadoras de estudo sobre as formações de professores propostas pelo Pacto, trazem como elementos fundamentais a estruturação e organização que esta proposta de formação trouxe aos planejamentos por área, agregando temáticas a serem estudadas e discutidas coletivamente de encontro com a prática em sala de aula, auxiliando também, na gestão desse espaço de aprendizagem. Tais considerações podem ser observadas nas respostas das orientadoras de estudo.

Os temas eram pertinentes a nossa prática e nos situava na seguinte reflexão: a educação que tivemos- a educação que temos- a educação que queremos. E só a partir desse tipo de reflexão e avaliação podemos avançar. (Maria Orientadora de Estudos da EEM José Cláudio de Araújo, *Questionário*, 2019)

Claudia descreve de forma detalhada como eram organizadas as formações de professores nesta escola,

Todas as formações eram muito bem planejadas e estruturadas. Nos encontros, estudávamos os materiais, fazíamos algumas atividades práticas e realizávamos reflexões coletivas. Esses momentos nos fizeram crescer enquanto profissionais e contribuíram para ampliar nosso conhecimento. (Claudia, Orientadora de Estudos da EEM José Cláudio de Araújo, *Questionário*, 2019)

O que se verifica é que a formação é um fio condutor ao norteamento do que será realizado nas escolas, bem como auxilia na manutenção da ampliação dos conhecimentos dos orientadores, uma vez que é preciso que os mesmos estejam preparados para atuar de forma qualitativa junto aos profissionais, situação que exige formação continuada (SANTOS; OLIVEIRA, 2017).

O material fornecido também deve ser percebido como fator preponderante para a construção dos caminhos da implementação do PNEM nas escolas verificadas, uma vez que o que se percebe, é que seu estudo e a orientação do uso e aplicação do mesmo são essenciais para a construção desses percursos, pois todo ele é fundamental para conhecer melhor a proposta e, conseqüentemente, colocar a mesma em prática.

Outra indagação contida no questionário diz respeito à avaliação da não continuidade do Pacto, as orientadoras de estudo apontam como,

Negativa, pois todos nós tínhamos muitas expectativas em relação ao Pacto, especialmente porque a etapa seguinte iria abordar os componentes curriculares, ou seja, iria proporcionar uma atuação do professor devido as especificidades das disciplinas. Sabemos que a formação continuada dos professores é essencial para avançarmos na oferta de uma escola de

qualidade, que forme seus alunos de forma integral. (Maria, Orientador de Estudos 1- EEM José Cláudio de Araújo, *Questionário*, 2019).

Ao considerar negativa a descontinuidade do Pacto, Maria chama a atenção para o fato das etapas de formação serem importantes para pensar a formação humana e integral dos estudantes. Claudia também avalia como negativa a não continuidade do Pacto, em especial pela brevidade das ações desse programa, onde seus frutos não foram avaliados

Avalio como muito negativa, devido principalmente a sua não conclusão. O Pacto iniciou um processo de amplitude de visão acerca da nova conjuntura do ensino médio e isso se perdeu com a não continuidade. Foi uma formação bem estruturada, com temáticas pertinentes, mas que deixou poucos frutos por não ter tido uma continuidade. (Claudia, Orientadora de Estudos da EEM José Cláudio de Araújo, *Questionário*, 2019)

As falas dessas profissionais são unânimes no sentido de reafirmar a descontinuidade como algo prejudicial ao ensino médio de modo geral. Assim, quando coloca que a descontinuidade é negativa, o profissional busca evidenciar a frustração das expectativas em relação ao Pacto, uma vez que a próxima etapa se daria no sentido de abordar os componentes curriculares de forma mais específica, o que proporcionaria uma melhor atuação dentro de cada uma das disciplinas.

Destacam que o Pacto iniciou um processo de amplitude em relação à forma como se percebe o ensino médio da atualidade, revela como não dar continuidade ao Pacto prejudica os aspectos de perceber o meio de atuação, entender suas carências e problemas e atender às mesmas e solucionar respectivamente (ALONSO, 2003).

Ao tratarem da questão dos elementos que podem ser considerados como as possibilidades geradas pelas formações de professores, bem como as dificuldades que limitaram essas ações, as orientadoras de estudo trazem aspectos que foram sintetizados no quadro com as seguintes repostas:

Quadro 12 - As possibilidades e as dificuldades das formações continuadas do Pacto na visão da orientadora de estudo

POSSIBILIDADES	DIFICULDADES
Os temas abordados foram bastantes pertinentes e por isso, nos levaram a refletir e analisar a nossa realidade e compara-la com as perspectivas do “novo ensino médio”. A partir das temáticas estudadas surgiram ideias e projetos significativos para a melhoria da aprendizagem de nossos alunos. (Maria Orientadora de Estudos da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).	As dificuldades encontradas eram de logística: professores precisavam dedicar tempo presencial e à distância para estudos. Havia muita leitura para fazer e produção para organizar. Os encontros eram sempre recheados de atividades que ultrapassaram a carga horária. (Maria Orientadora de Estudos da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).
A sistematização de estudo em grupo. A compreensão da história da educação sob a perspectiva das legislações. O aprofundamento nessas leis e documentos proporcionou clareza no fazer pedagógico da escola e fortaleceu a busca para melhorar a qualidade de ensino para garantia da aprendizagem dos discentes. (Claudia Orientadora de Estudos da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019)	Primeiramente, a dificuldade de reunir todos os cursistas, em seguida, o acesso a plataforma virtual, pois alguns professores eram resistentes. Em pouco tempo, conseguimos sanar essas dificuldades e o Pacto transcorreu de maneira tranquila e bastante produtiva. (Claudia Orientadora de Estudos da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).

Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAUJO, 2019.

As formações trouxeram para esta escola a resignificação do fazer pedagógico, tendo em vista que os conteúdos abordados nas formações ajudaram a refletir a realidade escolar e pensar novas práticas de ensino, contribuindo com o processo de aprendizagem dos alunos. A compreensão dos fundamentos históricos da educação e das legislações educacionais para o Ensino Médio contribuiu para que se construíssem novas perspectivas pedagógicas.

Nesse percurso, algumas dificuldades foram apontadas, sendo a logística dos encontros formativos, uma problemática recorrente no sentido de organização de horários e das atividades propostas, tanto presencialmente quanto a distância. Ao passo que orientador dividia a função de professor em sala de aula e a de coordenar e organizar os materiais das formações, fatores que também necessitam de organização do tempo. Foi destacada também, a dificuldade de concluir os conteúdo e atividades propostas pelas formações do Pacto em meio aos horários disponíveis para atender às necessidades dos cursistas, tendo em vista que muitos trabalham em outras escolas.

A partir das respostas dadas pelas orientadoras de estudo da EEM José Claudio sobre a implementação do Pacto, observa-se que os encontros formativos, trouxeram mudanças no sentido dos professores poderem repensar suas práticas e

estudar sobre a o Ensino Médio, suas premissas fundantes e legais. Embora o tempo fosse um fator limitante, estas aconteceram. A partir, dessas considerações traz-se a análise dos professores cursistas dessa escola sobre as formações do Pacto na perspectiva de que vivenciou os centros formativos. O quadro a seguir apresenta as repostas dos professores quando indagados sobre que possibilidades as formações do Pacto trouxeram para o fazer pedagógico.

Quadro 13 - Possibilidades de formação ofertadas pelo Pacto

Possibilidades de formação ofertadas pelo Pacto
Uma metodologia reflexiva a respeito da educação e a prática pedagógica, analisando a sistematização juntamente com as experiências. (Prof. Bento da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).
O PACTO tornou possível a troca de ideias e experiências entre professores e gestores, possibilitando assim um estudo mais aprofundado sobre as novas formas de ensino. (Profa. Ana da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).
Ter o contato com a literatura que trata sobre o contexto educacional no Brasil e assim compreender a realidade atual; discutir no meu ambiente escolar com pessoas (profissionais) que conhecem a realidade específica; analisar o perfil da juventude e entender as novas demandas no processo ensino aprendizagem. (Profa. Maria da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019. Grifo nosso).
Além do incentivo financeiro, o PACTO oferecia uma gama de possibilidades de incentivo profissional e intelectual, já que professores e coordenadores pedagógicos interagem entre si, discutindo e estudando novas metodologias de ensino aprendizagem para o Ensino Médio. (Profa. Celia da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).
Pensar e incluir novas práticas de gestão e práticas de ensino na escola e na sala de aula. (Prof. Carlos da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Entrevista</i> , 2019).
Dentre elas (possibilidades) o contato entre os professores foi maior, demonstramos nas inquietações e de dialogar com as experiências foram sendo compartilhadas dados mais opções na hora de resolver alguns problemas que encontramos em sala, mais que não tinha conseguido resolver. (Profa. Dora da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).

Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

Formação continuada é um dos pontos mais elementares das colocações dos profissionais, uma vez que se sabe da necessidade constante e recorrente da formação em serviço, essencial para melhorias, mudanças, aperfeiçoamentos e partilhas, tudo isso colocado também pelos profissionais. O que se verifica, entre outros fatores, é a necessidade que esses profissionais colocam que possuíam de ampliar suas perspectivas e conhecimentos, e que com os trabalhos de implementação do PNEM começaram a ser atendidas (SILVA, *et al.*, 2009).

Os trabalhos com as novas metodologias também são evidenciados como passos importantes em direção ao sucesso. O que se verifica é que os profissionais necessitam desse tipo de auxílio no sentido de ampliar as formas pelas quais as formas de ensino são trabalhadas em sala de aula (ZEICHNER, 1993). Assim, as

trocas de experiências e a socialização dos conhecimentos se mostram essenciais para construção de novas formas de trabalho em sala de aula.

Esse espaço de reflexão e socialização das experiências garante maior segurança ao professor que se sente mais à vontade e mais consciente de sua prática. Os professores trabalham com um espírito de equipe e, ao mesmo tempo, têm certa liberdade e autonomia dentro da sala de aula (THOMAZI; ASINELL, 2009, p. 189)

Nesse contexto, também se destacou, ao longo da implementação do PNEM, a possibilidade, de coletivamente, discutir o ambiente escolar em sua totalidade, não apenas em suas problemáticas, mas em suas potencialidades, o que se mostra como uma necessidade no contexto mais atual onde a escola precisa parar para refletir racionalmente sobre a sua construção e buscar se melhorar cada vez mais.

Ainda foi destacado pelos profissionais, o incentivo profissional e intelectual, algo que se mostra como um diferencial do projeto na medida em que, para além do incentivo em melhorar as práticas profissionais, há um incentivo pela constante busca de novos conhecimentos sobre o fazer escola e o fazer educação em sala de aula, o que favorece em muitos trabalhos mais bem feitos e que alcançam de forma mais plena suas metas e objetivos (SILVA *et al.*, 2009).

[...] Os planejamentos elaborados em equipe, nos casos aqui analisados, submetem-se à influência da instituição, na medida em que a direção ou a supervisão dele participam. Ao mesmo tempo, guardam a marca dos professores, pois se trata de um espaço onde eles podem incrementar suas práticas (conteúdos, metodologias, etc.) e trocar experiências [...] (THOMAZI; ASINELL, 2009, p. 190).

Há de serem citadas, ainda, as colocações que evidenciam as novas práticas de gestão que se deram a partir da implementação do PNEM nas escolas cearenses, pois não há como focar mudanças consistentes quando se trabalha apenas com a sala de aula no contexto da implementação e formação em projetos (VIEIRA, 2011). Assim, observa-se que o PNEM foca nos múltiplos aspectos do fazer escola, buscando atender a todas as necessidades. O quadro a seguir, traz as repostas dos professores quando indagados sobre que contribuições o Pacto trouxe para a escola e a prática profissional destes.

Quadro 14 - Contribuições do Pacto para as escolas pesquisadas na visão dos Professores Cursistas das formações

Contribuições do Pacto para as escolas pesquisadas na visão dos Professores Cursistas das formações
Momentos de estudo, reflexão, troca de experiências, debates, estudo cooperativo e inovações nas práticas pedagógicas, sempre com foco no aluno como sendo protagonistas do seu próprio aprendizado. (Prof. Bento da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).
Buscar estratégias que possibilitem ao jovem maior participação na construção da aprendizagem, sejam, por meio de transposição didática, abordagens pedagógicas que respeitem o contexto socioemocional do jovem. (Profa. Ana 2- EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).
O Sentimento de localização e norteamento da nossa ação enquanto educadores; maior interação entre as diferentes disciplinas do currículo, possível pela solida compreensão de que o conhecimento não é fragmentado. (Profa Celia 3- EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).
Foi a primeira vez que se falou nas normas que a BNCC irá implantar para o próximo ano, então contribui para nortear nos trabalhos educacionais de uma forma diferenciada com uma visão mais do aluno como uma pessoa que tem emoções e sentimentos. (Profa. Dora- EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).

Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

O que resulta desses trabalhos de formação continuada, conforme as repostas dadas, de forma mais imediata, é a ampliação do repertório de conhecimentos que os professores poderão usar em sala para facilitar a aprendizagem dos seus educandos, para dinamizar seu ensino e promover melhorias diversas (ABAD, 2017).

Quando nos dados são destacados os momentos de estudo, reflexão, troca de experiências, entre outros, o que se verifica é um desejo arraigado que os profissionais têm de discutir o fazer escola, as práticas exitosas, ouvir e serem escutados em todo o contexto do fazer em sala de aula e na escola, e, desta forma, encontrar soluções para muitos problemas comuns ao meio escolar e educacional.

Há de se citar, também, a relevância do PNEM na medida em que os mesmos destacaram que uma das potencialidades do mesmo era na busca estratégias que possibilitem ao jovem maior participação na construção da aprendizagem, o que revela uma escola e profissionais que almejam jovens ativos e participativos no processo educacional como um todo, o que requer, entre outros pontos, esforço coletivo, estímulo, orientação e paciência para encaminhar os trabalhos com esses jovens (MORAIS, 2013).

O que chama atenção ainda nos relatos é o sentimento de localização e norteamento das ações efetivadas em sala de aula pelos profissionais, pois, cita-se

pela primeira vez a BNCC, ainda em discussão, mas, carente de atenção e participação no seu comento de construção em que se encontra. O quadro abaixo traz a avaliação dos professores sobre as dificuldades encontradas na escola para a implementação do Pacto.

Quadro 15 - Dificuldades encontradas na escola para a implementação do Pacto

Dificuldades encontradas na escola para a implementação do Pacto
A coordenação encontrava dificuldade quanto ao horário de realização do curso. (Prof. Bento da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).
A principal dificuldade foi com relação ao horário da formação para que todos os professores pudessem participar. (Profa. Ana da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).
Conseguir um horário em que todos os participantes estivessem disponíveis, já que outros professores trabalhavam em outras escolas e o horário dos encontros eram a noite. (Profa. Maria da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019. Grifo nosso).
Alteração nos horários das formações para atender outras demandas. (Prof. Carlos da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Entrevista</i> , 2019. Grifo nosso).
Um espaço mais amplo para os nossos encontros, pois haviam atividades que necessitavam de mais espaços. (Profa. Dora da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).

Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

O ponto de convergência enquanto dificuldade elencada pelos professores, isso já vem sendo enfatizado em outros momentos deste texto, se dá em relação ao tempo de estudo e a organização dos horários que atendesse às necessidades dos professores, conforme aponta a professora Maria, teve que acontecer a noite, momento disponível pelo grupo. Outro fato destacado diz respeito ao espaço, tendo em vista as atividades de grupo e as dinâmicas de acolhida dos encontros que necessitavam espaços amplos.

Destas perspectivas colocadas, vale destacar que são fatores que influenciam negativamente ao processo, mas não desqualificam o seu potencial e sua consolidação enquanto durou, uma vez que, como se menciona em outras partes deste trabalho, a implementação do PNEM na região de Sobral ajudou a consolidar o Ceará como referência de implementação e sucesso. O quadro a seguir, traz as respostas dos professores quando questionados sobre a não continuidade do Pacto, avaliando o que significou para a escola a descontinuidade dessas atividades formativas.

Quadro 16 - Avaliação dos Professores Cursistas sobre a não continuidade do Pacto

Avaliação dos Professores Cursistas sobre a não continuidade do Pacto
Uma quebra, um retrocesso. (Prof. Bento da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).
Uma grande perda para todo o grupo pedagógico, pois era uma formação, visando uma melhoria na educação. (Profa. Ana da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).
Avalio como lamentável. Os estudos e discussões realizados já apontavam para a necessidade de ampliação e aprofundamento da compreensão do ensino médio no Brasil, sua estrutura, seus problemas e perspectivas de mudanças. (Profa. Maria da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).
Negativa, pois muitos não tiveram oportunidade de ter contato com as leituras e análises que a formação proporcionava ao profissional da educação. (Profa. Celia da EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).
Avalio a não continuidade do PACTO como uma forma de dizer não às inovações do ensino médio, não ao incentivo profissional do professor que atua nessa área de ensino, área esta, muito difícil de lidar; se houvesse a continuidade, estaríamos mais inteirados dos conceitos da nova BNCC. (Prof. Carlos- EEM José Cláudio de Araújo, <i>Questionário</i> , 2019).

Fonte: Questionários, 2019. Organização: ARAÚJO, 2019.

Na perspectiva dos profissionais que atribuem ao PNEM importante contribuição, o que se verifica é que os profissionais souberam captar aspectos do Pacto ignorados pelos demais pares em relação ao seu significado e possibilidade prática de auxiliar nas mudanças educacionais carentes. Como os mesmos colocam, a descontinuidade se mostra como uma maneira de dizer não às inovações do ensino médio que poderiam ter sido efetivadas com a continuidade do PNEM.

Ao conceituar a formação continuada, é necessário compreender que é um processo de formação profissional para quem já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão. Assim, a formação continuada é voltada para o profissional que está inserido em um contexto profissional sócio histórico, e tem como finalidade mediar o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade (FLÓRIDE; STEINLE, 2019, p. 05).

Essa descontinuidade, ao que colocam os profissionais, impõe a interrupção de momentos de integração de conhecimentos, atualização de saberes e renovação dos repertórios de práticas e metodologias adquiridos através dos muitos estudos e discussões realizados, das leituras e análises que a formação proporcionava ao profissional da educação.

4.3.4 Os limites e possibilidades das formações de professores propostas no Pacto nas escolas pesquisadas

Ao tratar dos dados coletados nos questionário da pesquisa, observou-se que as informações apontadas pelos professores colaboradores, retratam a percepção enquanto sujeitos que participaram diretamente das atividades propostas nas formações de professores do Pacto, trazendo também a avaliação dos aspectos positivos e negativos quanto à implementação das atividades deste programa, em especial sobre a descontinuidade do mesmo, que retrata um ciclo falido das políticas públicas, onde as mesmas são implementadas, mas por uma série de fatores econômicos, ideológicos, políticos, dentre outros, não são priorizadas ou não continuam, deixando de serem avaliadas e os resultados não conseguem ser mensurados.

As duas escolas pesquisadas, embora situadas na mesma regional, ofertando o mesmo nível de ensino, trazem realidades diferentes e olhares diferenciados sobre o Pacto. A partir da análise feita anteriormente, observa-se que as propostas do Pacto conseguiram atender aos anseios pedagógicos da EEM José Claudio, fato este que não pode ser observado claramente na EEM Ministro Jarbas Passarinho. A partir deste fato, cabe refletir como as políticas públicas são implementadas, como os programas são trabalhados nas escolas, tendo em vista que as ações pensadas nem sempre conseguem ter os impactos esperados. Esta fase do ciclo de políticas públicas deve ser avaliada para a continuidade das ações, a partir do entendimento que cada escola tem realidades, projetos e anseios pedagógicos diferentes. Embora a proposta de formação para professores seja comum a todas, no que diz respeito à continuidade do processo formativo após os conhecimentos acadêmicos.

Dentre as dificuldades apresentadas em ambas as escolas, a organização dos horários das formações foram destacadas repetidamente nas respostas dos professores, levando a refletir acerca da sobrecarga de trabalho do professor, onde algumas atividade como a formação de professores fica a segundo plano, tendo em vista o foco prioritário nos resultados escolares, onde os planejamentos são destinados ao estudo de metas, indicadores e descritores das avaliações externas, deixando a natureza dos estudos coletivos de lado, onde deveriam ser estudos e revistos os documentos norteadores do Ensino Médio, textos sobre juventudes,

sobre os processos pedagógicos e a própria reflexão das demandas escolares que também incidem na aprendizagem dos estudantes. Ainda pode ser destacado o fato de muitos professores não terem dedicação exclusiva às escolas pesquisadas, fato que dificulta conciliar um horário que atenda à necessidade deste público.

Outra dificuldade apontada nas respostas, em especial dos professores da EEM Ministro Jarbas Passarinho, diz respeito à compreensão da proposta do Pacto, este foi apresentado apenas como mais um projeto dentre outros a serem implementados na escola, sendo motivados a participarem pela bolsa no valor de duzentos reais, que deveriam ser destinada ao subsídio de material para estudo, sendo, para alguns, a única coisa que fez falta. Torna-se dificultoso uma ação se tornar exitosa sem motivação, compreensão e um trabalho focado para que o público dessas ações possa compreender a importância, necessidade e essência destas.

Quanto às possibilidades, tornou-se enfática a importância dos conteúdos trabalhados nas formações para o fortalecimento da prática docente, possibilitando repensar ações e criar outras, para superar as dificuldades existentes no processo de ensino e aprendizagem. Embora o fato de conduzida pelos professores da escola, sem presença de especialistas dos institutos ou universidades, estas despertaram o trato como algo essencial no trabalho pedagógico, as formações continuadas de professores.

O formato de estudos coletivos, envolvendo áreas diferentes de conhecimento possibilitou discussões multidisciplinares, onde os professores de cada área de conhecimento puderam estudar temáticas essenciais para o Ensino Médio em consonância com a construção da Base Nacional Curricular Comum-BNCC, este espaço de formação aproximou os professores das ações que vinham sendo pensadas para este nível de ensino pelo Ministério da Educação.

Diante do exposto, cabe considerar que o Pacto foi implementado de formas diferentes em cada escola pesquisa, onde as respostas dos professores da EEM Jose Claudio de Araújo em Mucambo denotam que este programa apresentou impactos importantes nos processos pedagógicos da escola e que a descontinuidade foi um fator negativo, tendo em vista o trabalho que vinha sendo desenvolvido nesta escola. Ao passo que na EEM Ministro Jarbas Passarinho em Sobral com base nas informações obtidas, houve uma dificuldade de compreensão das propostas de formação, atreladas a desmotivação em participar e as

particularidades da escola, deste programa o que realmente fez falta foi o incentivo financeiro, fato este que contribuiu com a descontinuidade deste programa nacionalmente. Desta forma, fica notório que cada escola apresenta realidade e interesse diferentes diante desta proposta de formação. A avaliação deste programa feita institucionalmente pelo Ministério da Educação abriria possibilidades de repensar a natureza dos programas criados nacionalmente e sobre a descontinuidade deste programa sem uma avaliação dos impactos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pacto pode ser percebido como um instrumento que gerou movimentos e conseguiu provocar um diálogo constante entre os diversos atores que constituem seu público de atuação, em especial com os professores da rede estadual de ensino do Ceará, possibilitando pensar à luz das legislações educacionais e dos desafios encontrados em cada unidade escolar, o Ensino Médio brasileiro, refletindo e discutindo os anseios das juventudes e a preocupação pedagógica em superar os índices que configuram o fracasso escolar: acesso, permeância e aprendizagem.

Concluída esta pesquisa, o que se verifica é que o objetivo geral foi alcançado, na medida em que foi possível estudar e compreender como se deu a implementação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Estado do Ceará, tomando como referência duas escolas da Crede 06, e que o projeto não se efetivou a ponto de resistir até os dias atuais, mas em sua vigência e duração, se mostrou como uma política educacional consistente, impactando no fazer pedagógico, na formação de professores mais próxima da realidade escolar, auxiliando a alcançar metas e objetivos de flexibilização curricular no ensino médio.

De mesma forma, os objetivos específicos foram contemplados em sua totalidade na medida em que: foi possível contextualizar, situando o ensino médio em meio às políticas públicas educacionais gerais, verificou-se que o mesmo se trata de uma das muitas conquistas da população, em meio às lutas sociais, vindo, nos últimos anos, a passar por um processo de universalização, qualificação e ampliação, visando à formatação de um sistema de ensino melhor. Isso se aplica no contexto histórico e atual do Brasil como um todo, também se verifica na região pesquisada (Crede 06-Sobral), através das experiências pedagógicas observadas nas escolas pesquisadas.

Sobre a implementação do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM no Ceará observou-se que esta se deu de forma racional e direcionada, adequando-se às ações e aos programas já existentes, voltados para a melhoria deste nível de ensino, buscando fortalecer as políticas que já estavam em curso, primando pela aprendizagem significativa e integral dos estudantes.

As possibilidades verificadas do PNEM foram diversificadas, podendo ser destacados alguns elementos em potencialidades como: estímulo à participação ativa de professores no processo, assim como, a possibilidade de trabalhar partindo

de dados concretos e que atendem às necessidades evidenciadas no chão da sala de aula é outra, e, de mesma forma, a possibilidades de abrir na escola, situações de vivência e espaços de discussão sobre o currículo, metodologias e possibilidades, talvez, a maior.

A participação ativa de professores e alunos atende aos desejos de fazer uma escola que se abre a ouvir as necessidades, colocações, dificuldades, potencialidade e limites de cada um dos que a compõem. O que se tem com o PNEM é posicionamento de desejo em promover essa abertura, em possibilitar situações em que isso seja trabalhado e as soluções sejam perseguidas, os espaços de formação foram o canal para troca de experiências, compartilhar desafios que são comuns à prática docente e o fortalecimento do trabalho em equipe, ao passo que esta percepção não se tornou presente em todas as repostas dos questionários aplicados, tendo em vista a subjetividade da compreensão dos processos de implementação do Pacto e a avaliação desse pelos sujeitos da pesquisa.

O PNEM buscou fortalecer os encontros formativos dos professores já trabalhados no fazer pedagógico das escolas pesquisadas, tornando-os mais democráticos e participativos. Cada um destes, parte da busca em aprofundar as vivências do “no chão de escola”, com trocas de experiências e formatação de ações a partir das dificuldades encontradas e assumem um caráter de formação colaborativa, sem a presença de profissionais especialistas nas temáticas, ao passo que as formações aconteciam e eram mediadas pelos professores, que traziam para as discussões maior proximidade com a realidade escolar, com o fazer pedagógico.

A troca de experiências e a busca de abrir na escola, espaços de discussão e trabalho coletivo para a formatação do fazer escolar se destaca pelo fato de que, ao que percebiam e frisam os participantes da pesquisa, o Pacto se mantinha no foco de colocar todos os aspectos possíveis em discussão, deixando evidente que quando essa prática é feita no coletivo da escola, levando em consideração os colegas docentes, é possível um maior aprendizado por conta da troca de experiências.

Os limites do Pacto se mostram na medida em que os profissionais, em alguns casos, quando não praticavam uma disciplina consciente, tendiam a deixar de dar continuidade aos trabalhos ou se limitavam a fazer apenas o que os materiais e formadores orientavam. A proposta do PNEM para os professores é de que estes extrapolem as atividades, tragam coisas maiores e diversificadas para a sala de aula

que não apenas o programa, que somem e o enriqueçam. Fato este que se torna dificultoso ao observar a sobrecarga dos professores em produzir atividades, avaliações mediante o excesso de cobrança por resultados escolares, assim, conciliar as horas do planejamento de atividades com as formações que demandam tempo para estudo e discussões mais complexas geram o esgotamento e a falta de interesse dos professores, que precisam organizar de forma consistente as atividades escolares.

Ao citar as questões que envolvem disciplina consciente, se está elencando que na região de Sobral faltou aos olhos dos formadores, mais desenvoltura no sentido de estimular as continuidades dos trabalhos dos professores com os alunos nas escolas, o que levou, por vezes às descontinuidades das ações e dos trabalhos escolares, o que influenciou negativamente a implementação.

Outro aspecto é que o PNEM contava com um financiamento da união para a execução das atividades, bem como o incentivo com bolsas para os professores, orientadores, formadores e técnicos responsáveis pela implementação. O corte de recursos públicos afetou no decorrer das etapas e este fato desmotivou o público envolvido e dificultou na logística das atividades, elementos recorrentes na fala dos sujeitos pesquisados.

No que toca às transformações, o que se pode destacar é que as escolas e os educadores que fizeram parte das formações e trabalhos com o PNEM assumiram um grande desafio: buscar compreender o ser jovem no contexto de transformações sociais contemporâneas e dos múltiplos caminhos existentes para a vivência do tempo da juventude, e, desta forma, promover ações que favorecem uma formação mais contextual ao mundo em que os mesmos vivem hoje.

Os professores, ao que se colocam eles mesmos, verificaram a necessidade dos jovens de serem percebidos como sujeitos de direitos, com múltiplas identidades, habilidades competências e potencialidades, e abandonaram algumas práticas que os levavam a perceber seus alunos apenas como um objeto de um processo educativo, de uma política educacional, de uma meta ou resultado.

Adotar posturas diferentes a partir das formações e ações voltadas para a implementação do PNEM, na região de sobral, levou a perceber, trabalhar e buscar formar o estudante de maneira indissociável do espaço social e cultural em que os

mesmos se encontravam, assim, os mesmos foram percebidos em sua dimensão mais ampla.

As principais alterações verificadas no cotidiano escolar a partir da implementação do PNEM são: o trabalho mais voltado para alcançar a interdisciplinaridade nas ações de sala de aula, a busca pela contextualização do conhecimento levado para sala de aula e trabalhado com os alunos, uso da metodologia de projetos como princípio norteador do pensar e do fazer escola, e pesquisa como entrada no mundo do conhecimento a partir da necessidade de saber mais.

No que toca à interdisciplinaridade, esta passou a ser o foco para sair da multidisciplinaridade, já muito praticada nas escolas. Essa era implementada com a intenção de atrelar os diferentes saberes das diversas disciplinas escolares, levando os trabalhos e estudantes a ampliarem o olhar e a abordagem de questões e buscarem, de forma mais global, a resposta para as mesmas. A abordagem interdisciplinar é algo promissor, na medida em que segue além da multidisciplinaridade e se aproxima da transdisciplinaridade.

Outro aspecto que vivenciou muitas mudanças na educação do Ceará foi a busca pela contextualização do conhecimento em sala de aula, e pela constante procura em associar o que era ensinado ao seu uso social. Essa mudança promoveu melhorias que levaram a sair das simplórias exemplificações e ilustrações de situações envolvendo os saberes e chegar a uma abordagem dos saberes de forma que efetivamente leve o educando a perceber a sua importância e as possibilidades de utilizar aquele conhecimento no meio em que vive. Favorece, ao mesmo tempo, a curiosidade e a compreensão.

Nas mudanças verificadas também é possível destacar a pesquisa como princípio cada vez mais presente nas escolas de ensino médio pesquisadas. Ao adotar as estratégias com projetos, a escola adota algo que também representa campo fértil para o desenvolvimento da atividade de pesquisa para o discente do ensino médio, abrindo espaço para investigação de questões que emergem do universo escolar, da vida cotidiana e das necessidades percebidas por alunos e professores, o que faz voltar ao início das mudanças, que é trabalhar partindo do chão da sala de aula e suas necessidades apresentadas.

O PNEM se configurou como um marco e política inaugural, especificamente no que diz respeito à formação de professores do Ensino Médio,

principalmente por se tratar de uma política com foco de abrangência nacional. Tal fato também foi evidenciado ao realizar a revisão bibliográfica, com o intuito de conhecer a produção científica sobre o campo da formação continuada para o ensino médio, e constatou-se que se tratava de uma abordagem nova e poucos trabalhos acadêmicos que se remetam ao tema proposto nesta pesquisa.

Assim, conclui-se que o PNEM, no contexto e interim de sua implementação e vigência, demonstrou ser um programa que atenderia a muitos anseios e expectativas dos que se envolveram de modo mais direto com ele e aos assistidos por ele, ao passo que a desconstrução de conceitos enraizados: de avaliação, ensino, aprendizagem, legislações educacionais foram elementos de estudo, tendo em vista que estes, influenciam diretamente nos processos pedagógicos ao romper práticas que não cabem no contexto escolar atual do Ensino Médio. Dentro deste princípio, o que se pode destacar é que é preciso repensar o fim do mesmo, não no sentido de resgatar a proposta do Pacto no sentido pensado em 2013, tendo em vista que novos contextos e demandas para o ensino Médio surgiram, mas de repensar em dar continuidades às ações que se mostraram exitosas, neste caso, as formações continuadas de professores, desta forma, continuar perseguindo a qualificação dos trabalhos educacionais para a última etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABAD, Alberto. "Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos", de Leonardo Secchi. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais- RPPI**, v. 2, n. 2, p. 168-175, 2017.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Escolas Inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas Públicas**. Brasília: UNESCO, 2003.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO Mary Garcia; SILVA Lorena Bernadete da. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.
- _____. **Ensino Médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO; MEC, 2003.
- _____. **Cotidiano das escolas: entre Violências**. Brasília: UNESCO; MEC, 2005.
- _____. **Gangues, gênero e juventudes: donas de rocha e sujeitos cabulosos**. Brasília: Kaco, 2010.
- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam**. Brasília-DF: Flacso-Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTÁGIOS- ABRES. **Dados dos Estagiários Estudantes do Brasil**. [S.l]: ABRES. Disponível em: <<http://www.abres.org.br/v01/dados-estagiarios-estudantes-no-brasil/>>. Acesso em: 10 de fev. 2019.
- ALONSO, Myrtes (org.). **O Trabalho Docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- ALTET, Marguerite. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. [S.l]:Porto Editora, 2000.
- AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas públicas. **Dicionário de políticas públicas**. Organizadores: Carmem Lúcia Freitas de Castro, Cynthia Rúbia Braga Gontijo, Antônio Eduardo de Noronha Amabile. Barbacena: EdUEMG, 2012.
- APPLE, M. W. A. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.
- ARROW, KENNETH. **Social Choice and Individual Values**. New Haven: Yale University Press, 1951.
- BALD, Volnei André. **Reforma do Ensino Médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura**. [S.l; s.n], 2018.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar**. Curitiba: Expoente, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. [S.l.]:Vozes, 2003.

BOUDIEU, Pierre. **A juventude é apenas uma palavra: questões de Sociologia**. São Paulo: Vozes, 2003.

_____. **Economia das trocas simbólicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministérios da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Do parecer no tocante ao Programa do Ensino Médio Inovador**. Parecer CNE/CP nº 11/2009. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB/CNE nº 2/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012.

_____. 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, 2013.

_____. 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, 2013.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Conferência Nacional da Educação (CONAE)**. Documento Base. Brasília: Ministério da Educação. 2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 23 jul. 2014.

_____. **Decreto 6.094/07**. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **O Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio**. PortalSISMÉDIO, Brasília, 2013. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117> . Acesso em: 02 jan. 2017.

_____. Presidência da República. Decreto- Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília**, Brasília, 24 abr. 1942. Seção 1, p.6717. Disponível em: <[www.soleis.adv.br/Lei Orgânica do Ensino Secundário_Divulgue este site.mht](http://www.soleis.adv.br/Lei%20Org%C3%A2nica%20do%20Ensino%20Secund%C3%A1rio/Divulgue%20este%20site.mht)>. Acesso em: 14 dez. 2018.

_____. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. PNAD. 2012 e 2017. Disponível em: <http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/default sintese.shtm>. Acesso em: 23 de nov. de 2018.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-deze mbro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE nº 5, de 04 de maio de 2011**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16368&Itemid=866>. Acesso em: 15 fev. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CAMPOS NETO, Edgar de; LIMA, Edméia Maria de; ROCHA, Ana Carolina. Breve Reflexão Acerca da Reforma do Ensino Médio e seus Impactos na Formação do Estudante. **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação**. 2017. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23840_12892.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Histórico**. Fortaleza: SEDUC. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/institucional/historico>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Sistema de Ensino no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2005.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, 2014.

DA SILVA, Allan Gustavo Freire et al. A relação entre Estado e políticas públicas: uma análise teórica sobre o caso brasileiro. **Revista Debates**, v. 11, n. 1, p. 25-42, 2017.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: EdUFMG, 2014.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DÍAZ-AGUADO, Maria José. **Educação intercultural e aprendizagem cooperativa**. Porto: Porto Editora, 2000.

DUARTE, Raphael de Leão; ANUNCIACÃO, Vicentina Socorro da. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: a formação continuada de professores de geografia da rede estadual de ensino no município de Aquidauana. **Bol. Goia. Geogr.**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 122-139, jan./abr. 2017.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de... [et al.]. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Fortaleza: Liber Livro, 2008.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, v.23, n. 79, ago.2002.

FLÓRIDE, Márcia Augusta; STEINLE, Marlizete Cristina Bonafini. **Formação Continuada em Serviço: uma ação necessária ao professor contemporâneo**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2429-6.pdf>>. Acesso em: 06 jun.2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lílian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, n. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_20/10_frigotto.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

FRIGOTTO; G.; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. In: **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. 2011.

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Metodologia do Ensino Superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. São Paulo: Record, 1997.

GRABOWSKI, Gabriel. **Quem conhece a reforma do ensino médio, a reprova**. [S.l.;s.n], 2017. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2017/02/quem-conhece-a-reforma-do-ensino-medio-a-reprova/>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de um cárcere**, a cura di V. Gerratana. Torino: Einaudi, 4 vol. 1975.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

_____. **A formação permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise da condição de vida da população brasileira 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LESSA, Carlos et al. Pobreza e política social: a exclusão nos anos 90. **Praga: Hucitec**, v.7, n.3, p.44-47, 1997.

LIMA, Luciana Leite; D'ASCENZI, Luciano. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n48/a06v21n48.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

LIMA, Waner Gonçalves. Política pública: discussão de conceitos. **Revista Interface**, v.4, n. 05, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O Papel da Didática na Formação do Educador. In: CANDAU, Vera Maria. **A Didática em questão**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LOPES, José; SILVA, Helena Santos. **A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor**. Porto: Lidel, 2009.

LOPES, José Rogério. Terceiro setor: a organização das políticas sociais e a nova esfera pública. **São Paulo em perspectiva**, v. 18, n. 3, p. 57-66, 2004.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr, 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 06 jun. 2017.

MAY, Tim. **Entrevista, métodos e processos em Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Trad. Carlos Alberto Silveira Neto Soares. 3.ed. São Paulo: Artmed, 2004.

MONEREO, Carlos. **Tramas: procedimentos para a aprendizagem cooperativa**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Minha editora, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. [S.]:Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **A introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulinas, 2005.

_____. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da Universidade e do Ensino Fundamental**. Natal: EdUFRN, 1999.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

NUNES, Clarice. O 'velho' e 'bom' ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.45-50, ago. 2000.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiania: EdPUC Goiás, 2010.

OLVEIRA, Romualdo Portela de. **Novas tecnologias, neoliberalismo e política educacional no Brasil**. Minas Gerais: [s. n.], 1997.

OLSON, MANCUR. **The Logic of Collective Action**. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1965.

PERRENOUD, Phillip. **10 Novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000. 1992 p.

_____. **A formação dos Professores: entre a teoria e a prática**. Paris: L'Harmattan, 1994.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICILIO CONTINUADA- PNADC. **Educação-2017**. IBGE, 2018.

PILETTI, Nelson. **Ensino de 2. grau**: educação geral ou profissionalização? São Paulo: EPU, 1988.

RAICHELIS, R. **Assistência Social e esfera Pública**: os conselhos no exercício do controle social. Serviço Social e sociedade, São Paulo: Cortez, 1998.

RICHARDSON, Roberto J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. **Políticas Públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

RODRIGUES, Ernalina Sousa Silva. **Organização do tempo pedagógico no trabalho docente**: relações entre o prescrito e o realizado. 2009. 154f. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.

ROSSEAU, Jean-Jacques. **O contrato social**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RUA, Maria das Graças. **Políticas públicas**. 2. ed. Florianópolis: EdUFSC, 2011.
SAIDELLES, F. COSTA da. **Ensino Médio Inovador**: possibilidades de uma escola unitária para o ensino médio, 2013.

SANTOS, Rulian Rocha dos. Breve histórico do ensino médio no Brasil. **Anais do Seminário cultura e política na primeira república: campanha civilista na Bahia**. Ilhéus, Brasil, 2010.

SANTOS, Joedson Brito dos; OLIVEIRA, Angelita Almeida de. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Contexto das Ações, Políticas e Programas para o Jovem Brasileiro. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v.10, n.3, p. 161-173, set./dez. 2017.

SANTOS, S. M. M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus**, Feira de Santana, n. 31, p. 39-74, jul./dez. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara. 32.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

_____. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: CENGAGE Learning, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, C. C. **Formação continuada em serviço: um estudo sobre o projeto sala de professor**. 2011. 65f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de

Educação, Universidade do Estado do Mato Grosso , Cáceres, 2011. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/chriscampos777/formao-continuada-em-servio-um-estudo-sobre-o-projeto-sala-de-professor>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

SILVA, Teresa R. Neubauer da; DAVIS, Claudia Leme F.; NUNES, Marina Muniz R.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. **Melhores práticas em escolas do ensino médio – estados envolvidos:** Acre, Ceará, Paraná e São Paulo: relatório final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Instituto de Protagonismo Jovem e Educação; BID, 2009.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

_____. Políticas públicas: conceitos, tipologias e subáreas. **Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães**. São Paulo:[s.n], 2002.

_____. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SCHMITTER, Philippe C. **Portugal:** do autoritarismo à democracia. Porto: Imprensa de Ciências Sociais, 1999.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio: Iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 111-125, 2012.

SPOSATI, A. A Constituição de 1988 e o percurso das políticas sociais públicas no Brasil. In: LOPES, J. R. (org). **O Processo de democratização na sociedade brasileira:** 20 anos de luta pela cidadania. São Paulo; Serc; Nepps-Unitau, 1999.

STIGAR, Robson; SCHUCK, Neivor. **Refletindo sobre a História da Educação no Brasil**. Disponível em: <<http://www.opet.com.br/artigos/pdf>> Acesso em: 16 dez. 2018.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; MORICONI, Gabriela Miranda; DAVIS, Claudia L. F.; NUNES, Marina M. R. Desafios do Ensino Médio no Brasil: Iniciativas das Secretarias de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v.48, n.168, p.478-504, abr./jun. 2018.

THOMAZI, Á. R. G.; ASINELLI, T. M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar**, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Brasil. **Currículo integrado para o Ensino Médio:** das normas à prática transformadora. Brasília: UNESCO, 2013. 458 p.

UNIBANCO. **Ensino Médio no Brasil:** distribuição dos tempos por áreas e componentes curriculares. São Paulo: UNIBANCO, 2013. Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/wp->

content/uploads/2013/07/Pesquisa_Tempos_Ensino_Medio_2016.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2019.

VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima. (org). **Experiências pedagógicas e formação de professores: pacto pelo fortalecimento do ensino médio no Estado do Ceará**. Universidade Federal do Ceará. Recife: Imprima, 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. Estado e política de formação de magistério. **Cadernos de Pesquisa**, n. 103, p. 53-67, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio**. Brasília: Pouchain Ramos, 2010.

_____. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples**. [S.l.;s.n], 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003>. Acesso em: 15 jan. 2019.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Ensino médio no Ceará: igualdade versus qualidade na implementação do direito à educação. **Cadernos Cenpec| Nova série**, São Paulo, v. 6, n. 2, p.106-130. jul /dez. 2016.

VIVEIROS JÚNIOR, Antônio Francisco de. **Ih!novador: o olhar dos professores sobre uma política do Ensino Médio**. 2013. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013..

WALDHELM, Mônica **Currículo de ensino médio orientado para o trabalho e demais práticas sociais: reflexões, implicações e possibilidades**. Rio de Janeiro: UNESCO, 2013.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educar, 1993.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário nas reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema: um olhar sobre a organização do currículo escolar. In: **congresso brasileiro de história da educação**. 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário de pesquisa aplicados aos professores e/ou coordenadores

Prezado(a) Professor(a) e/ou Coordenador(a),

Meu nome é Maria Cibelle Moreira de Araújo, sou aluna do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas- MPPP da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Estou realizando uma pesquisa com o intuito de conhecer a implementação do PACTO no Estado do Ceará. Sua contribuição é importante para os resultados desse trabalho. Os dados obtidos serão confidenciais, de uso restrito à pesquisa. Não há resposta certa nem errada. O importante é que a resposta seja de acordo com sua opinião. Você não será identificado. Desde já agradeço sua valiosa colaboração!

QUESTIONÁRIO 1. PROFESSOR (A) E/OU COORDENADOR (A)

I - Informações Gerais do Professor e/ou Coordenador

Escola (s) em que trabalha atualmente			
1. Sexo:		1.1 () Masculino	1.2 () Feminino
2. Vínculo contratual:		2.1 () Efetivo	2.2 () Temporário
3. Formação inicial:	3.1 () superior incompleto	3.2 () Licenciatura	3.3 () Bacharelado
4. Pós-graduação:	4.1 () Especialização	4.2 () Mestrado	4.3 () Doutorado
5. Tempo no magistério:	5.1 () 1 a 5 anos	5.2 () 6 a 10 anos	5.3 () 11 anos ou mais
6. Tempo de atuação na escola pesquisada	5.1 () 1 a 5 anos	5.2 () 6 a 10 anos	5.3 () 11 anos ou mais

II – Informações sobre percepção do professor e/ou coordenador sobre o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

7- Quais as possibilidades ofertadas pelo Pacto aos professores e/ou coordenadores pedagógicos?

8- Quais as limitações encontradas no decorrer das atividades do Pacto?

9- Que contribuições podem ser destacadas com relação as formações propostas pelo Pacto na Escola?

10- Como você avalia a não continuidade do Pacto?

APÊNDICE B - Questionário de pesquisa aplicado aos orientadores (as) de estudo

Prezado(a) Professor(a)/ Orientador(a) de Estudo,

Meu nome é Maria Cibelle Moreira de Araújo, sou aluna do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas- MPPP da Universidade Estadual do Ceará- UECE. Estou realizando uma pesquisa com o intuito de conhecer a implementação do PACTO no Estado do Ceará. Sua contribuição é importante para os resultados dessa pesquisa. Os dados obtidos serão confidenciais, de uso restrito à pesquisa. Não há resposta certa nem errada. O importante é que a resposta seja de acordo com sua opinião. Você não será identificado. Desde já agradeço sua valiosa colaboração!

QUESTIONÁRIO 2. ORIENTADOR(A) DE ESTUDO

I - Informações Gerais do Orientador (a) de Estudo

Escola (s) em que trabalha atualmente			
1. Sexo:		1.1 () Masculino	1.2 () Feminino
2. Vínculo contratual:		2.1 () Efetivo	2.2 () Temporário
3. Formação inicial:	3.1 () superior incompleto	3.2 () Licenciatura	3.3 () Bacharelado
4. Pós-graduação:	4.1 () Especialização	4.2 () Mestrado	4.3 () Doutorado
5. Tempo no magistério:	5.1 () 1 a 5 anos	5.2 () 6 a 10 anos	5.3 () 11 anos ou mais
6. Tempo de atuação na escola pesquisada	5.1 () 1 a 5 anos	5.2 () 6 a 10 anos	5.3 () 11 anos ou mais

II – Informações sobre percepção do Orientador (a) de Estudos sobre o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

7- Como se deu a atuação do orientador de estudos nas formações do Pacto na escola?

8- O que você achou das formações do Pacto? Que contribuições elas trouxeram para o desenvolvimento do trabalho de orientador?

9- Existiam incentivos por parte da escola ou do governo para a realização das formações de professores propostas pelo PACTO?

11- Que contribuições o Pacto trouxe para a escola?

12- Quais as dificuldades encontradas na escola para a implantação do Pacto.

13- Como você avalia a não continuidade do PACTO?

APÊNDICE C - Questionário de pesquisa aplicado aos formadores regionais da CREDE 06

Prezado(a) Professor(a) e/ou Coordenador(a),

Meu nome é Maria Cibelle Moreira de Araújo, sou aluna do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas- MPPP da Universidade Estadual do Ceará-UECE. Estou realizando uma pesquisa com o intuito de conhecer a implementação do PACTO no Estado do Ceará. Sua contribuição é importante para os resultados desse trabalho. Os dados obtidos serão confidenciais, de uso restrito à pesquisa. Não há resposta certa nem errada. O importante é que a resposta seja de acordo com sua opinião. Você não será identificado. Desde já agradeço sua valiosa colaboração!

QUESTIONÁRIO 3. FORMADORES REGIONAIS- CREDE 06

I - Informações Gerais do Formador Regional

Escola (s) em que trabalha atualmente			
1. Sexo:		1.1 () Masculino	1.2 () Feminino
2. Vínculo contratual:		2.1 () Efetivo	2.2 () Temporário
3. Formação inicial:	3.1 () superior incompleto	3.2 () Licenciatura	3.3 () Bacharelado
4. Pós-graduação:	4.1 () Especificização	4.2 () Mestrado	4.3 () Doutorado
5. Tempo no magistério:	5.1 () 1 a 5 anos	5.2 () 6 a 10 anos	5.3 () 11 anos ou mais
6. Tempo de atuação na escola pesquisada	5.1 () 1 a 5 anos	5.2 () 6 a 10 anos	5.3 () 11 anos ou mais

II – Informações sobre percepção do Formador Regional sobre o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

7- Como se deu a atuação dos formadores regionais na Crede 06 e o que você achou das formações propostas no Pacto?

8- Que elementos você destacaria como diferenciais na implementação do PACTO na Crede 06?

9- Que fatores você apontaria como de contribuições do Pacto para a melhoria da qualidade de ensino nas escolas da Crede 06?

10- Que fatores você apontaria como limitações na implementação do Pacto na Crede 06?

12- Que fatores justificam a não continuidade do PACTO no Ceará?

13- O que você pensa sobre a extinção do Pacto?

APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – UECE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - ProPGPq
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS – CESA
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS
PÚBLICAS - MPPPP**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada, “**Título: O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO:** limites e possibilidades de implementação na Crede 06- Sobral”, a fim de compreender o processo de constituição do Pacto na Crede 06- Sobral, a partir do estudo de uma das premissas desse programa: a formação de professores em duas escolas que compõem esta rede de unidades de ensino. Para tanto, necessitamos realizar entrevistas com roteiro semiestruturado como forma de coleta de dados desta pesquisa. O conteúdo será gravado em áudio e as gravações serão utilizadas exclusivamente para análise dos dados. As entrevistas serão realizadas com os técnicos que participaram da implantação deste programa na Secretaria de Educação do Ceará- SEDUC e pela Universidade responsável pela implementação do Pacto no Ceará, no caso a Universidade Federal do Ceará. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não, sendo- lhe reservado o direito de desistir da mesma no momento em que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com a responsável pela pesquisa, Maria Cibelle Moreira de Araújo, através do celular ou whatsapp (88) 992211741/ (88) 988129087, e-mail: cibellesocial@hotmail.com

Assinatura do responsável pela pesquisa

Tendo sido informado sobre a pesquisa “**Título: O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO:** limites e possibilidades de implementação no Estado do Ceará.”, concordando em participar dela de forma livre e esclarecida”.

Colaborador: _____

Assinatura:

Moraújo, CE, _____ de _____ de 2019.

APÊNDICE E - Roteiro da entrevista com técnicos da SEDUC Coordenadores do Pacto no Ceará

- 1- Como se deu a implantação do Pacto no Estado do Ceará?
- 2- Como a SEDUC compreendeu o Pacto e que ações relacionadas a ele você pode destacar no Estado do Ceará?
- 3- Qual a função exercida por você dentro da coordenação do Pacto e quais as suas impressões do processo de implementação deste?
- 4- Que fatores justificam a não continuidade do Pacto, mais especificamente no Ceará?
- 5- O que pode ser destacado de diferencial na implementação do Pacto no Ceará?
- 6- O Que você acha da extinção do Pacto?

APÊNDICE F - Roteiro da entrevista com Coordenador do Pacto no Ceará junto a Universidade Federal Do Ceará- UFC

- 1- Como se deu a parceria da SEDUC com a UFC em relação à implementação do PACTO no Ceará?
- 2- Como você definiria o PACTO e como ele se estruturou especificamente no Estado do Ceará?
- 3- O que pode ser destacado de diferencial na implementação do PACTO no Ceará?
- 4- Qual a relação entre a visão da juventude trabalhada nos cadernos de formação e a aprendizagem cooperativa enquanto metodologia no Ceará?
- 5- Como você avalia o Pacto no Ceará. Quais os pontos negativos e os pontos positivos dessa política?
- 6- Que fatores contribuíram para a não continuidade do PACTO?
- 7- O que você achou da extinção do Pacto?

ANEXO

ANEXO A – Publicação no Diário Oficial da Portaria nº 1140 de 22 de novembro de 2013



24

ISSN 1677-7042

Diário Oficial da União - seção 1

Nº 238, segunda-feira, 9 de dezembro de 2013

§ 2º Caberá ao Instituto Oceanográfico da Universidade de São Paulo - IOUSP, instituição responsável pela campanha oceanográfica, buscar junto aos órgãos competentes as autorizações legais e exigíveis para boa execução do projeto, que deverão ser emitidas pelos órgãos de controle e fiscalização atinentes à natureza da pesquisa quando assim for exigido.

Art. 2º O objetivo científico da campanha oceanográfica é contribuir, de forma substantiva, com o esforço de pesquisa internacional, em desenvolvimento, visando o entendimento do papel da Célula Meridional do Atlântico Sul no clima, e em suas variabilidades e mudanças, tanto em escala global quanto regional. A meta principal é intensificar o presente esforço, por meio de um contexto coordenado mais amplo, com foco na determinação de uma rede observacional ótima para monitorar a circulação de revolvimento global no Atlântico Sul. Esse programa internacional tem sido denominado SAMOC (South Atlantic Meridional Overturning Circulation).

Art. 3º A autorização a que se refere esta portaria terá validade para o período de 9 a 20 de dezembro de 2013.

Art. 4º A instituição responsável pela pesquisa deverá fornecer à Diretoria de Hidrografia e Navegação (DHN) todos os dados, informações e resultados obtidos pela pesquisa realizada, dentro dos prazos previstos no Decreto no 96.000/1988, encaminhando para a rua Barão de Jaceguai, s/nº, Ponta da Armação, Ponta D'Arca, Niterói, RJ, CEP: 24048-900.

Art. 5º Para a remessa dos dados coletados, devem ser observados os aspectos técnicos e de documentação detalhados nas "ORIENTAÇÕES PARA A REMESSA DOS DADOS COLETADOS", que a esta acompaña.

Art. 6º O não cumprimento, pela entidade interessada (IOUSP), do estabelecido nesta portaria implicará no cancelamento automático da presente autorização, respondendo a referida entidade pelos prejuízos causados e ficando sujeita, a critério do Governo Brasileiro, a ter recusadas futuras solicitações de pesquisa em AJB.

Art. 7º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação no Diário Oficial da União.

Art. 8º Revoga-se a Portaria nº 223/EMA, de 11 de novembro de 2013.

Brasília, 5 de dezembro de 2013
Almirante-de-Esquadra EDUARDO MONTEIRO LOPES

SECRETARIA-GERAL DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO

PORTARIA Nº 140/DADM, DE 28 DE NOVEMBRO DE 2013

Alteração de dados cadastrais de Organização Militar (OM) no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ).

O DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO DA MARINHA, no uso de suas atribuições legais e com fundamento no Art. 22 e no anexo XIV da Instrução Normativa nº 1.183, de 19 de agosto de 2011, da Receita Federal do Brasil (RFB), resolve:

Art. 1º Atualizar o endereço no CNPJ nº 00.394.502/0229-70, pertencente ao Tribunal Marítimo, para Avenida Alfred Agache, s/nº, Centro, Rio de Janeiro - RJ, CEP 20621-090.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

C Alte (IM) HUGO CAVALCANTE NOGUEIRA

PORTARIA Nº 141/DADM, DE 28 DE NOVEMBRO DE 2013

Alteração de dados cadastrais de Organização Militar (OM) no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ).

O DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO DA MARINHA, no uso de suas atribuições legais e com fundamento no Art. 22 e no anexo XIV da Instrução Normativa nº 1.183, de 19 de agosto de 2011, da Receita Federal do Brasil (RFB), resolve:

Art. 1º Atualizar o endereço no CNPJ nº 00.394.502/0243-29, pertencente ao Navio-Patrulha Penedo, para Avenida 14 de Março, s/nº, complemento BFLA - Centro, Ladário - MS, CEP 79370-000.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

C Alte (IM) HUGO CAVALCANTE NOGUEIRA

PORTARIA Nº 142/DADM, DE 28 DE NOVEMBRO 2013

Designa Agente Responsável de Organização Militar (OM) no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ).

O DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO DA MARINHA, no uso de suas atribuições legais e com fundamento no Art. 22 e no Anexo XIII da Instrução Normativa nº 1.183, de 19 de agosto de 2011, da Receita Federal do Brasil (RFB), resolve:

Art. 1º Alterar a denominação no CNPJ nº 00.394.502/0192-44, pertencente à Diretoria de Patrimônio Hist e Documentação da Marinha, para Diretoria do Patrimônio Histórico e Documentação da Marinha, e o endereço para a Rua Dom Manuel, nº 15, Praça XV, Centro, Rio de Janeiro - RJ, CEP 20010-090.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

C Alte (IM) HUGO CAVALCANTE NOGUEIRA

PORTARIA Nº 145/DADM, DE 28 DE NOVEMBRO DE 2013

Alteração de dados cadastrais de Organização Militar (OM) no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ).

O DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO DA MARINHA, no uso de suas atribuições legais e com fundamento no Art. 22 e no anexo XIV da Instrução Normativa nº 1.183, de 19 de agosto de 2011, da Receita Federal do Brasil (RFB), resolve:

Art. 1º Atualizar o endereço no CNPJ nº 00.394.502/0176-24, pertencente à Delegacia da Capitania dos Portos em Itacuruaçu, para a Praça Marílio Dias, nº 01 - Itacuruaçu, Mangaratiba - RJ, CEP 23880-000.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

C Alte (IM) HUGO CAVALCANTE NOGUEIRA

PORTARIA Nº 146/DADM, DE 28 DE NOVEMBRO DE 2013

Alteração de dados cadastrais de Organização Militar (OM) no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ).

O DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO DA MARINHA, no uso de suas atribuições legais e com fundamento no Art. 22 e no anexo XIV da Instrução Normativa nº 1.183, de 19 de agosto de 2011, da Receita Federal do Brasil (RFB), resolve:

Art. 1º Atualizar o endereço no CNPJ nº 00.394.502/0046-46, pertencente à Capitania dos Portos do Paraná, para Rua Benjamin Constant, nº 707 - Ozeania, Faramaguá - PR, CEP 83203-190.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

C Alte (IM) HUGO CAVALCANTE NOGUEIRA

PORTARIA Nº 148/DADM, DE 28 DE NOVEMBRO DE 2013

Alteração de dados cadastrais de Organização Militar (OM) no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ).

O DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO DA MARINHA, no uso de suas atribuições legais e com fundamento no Art. 22 e no anexo XIV da Instrução Normativa nº 1.183, de 19 de agosto de 2011, da Receita Federal do Brasil (RFB), resolve:

Art. 1º Atualizar o endereço no CNPJ nº 00.394.502/0001-44, pertencente ao Gabinete do Comandante da Marinha, para Esplanada dos Ministérios, Bloco N - 2º e 3º andar, Brasília - DF, CEP 70055-900.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

C Alte (IM) HUGO CAVALCANTE NOGUEIRA

PORTARIA Nº 149/DADM, DE 28 DE NOVEMBRO DE 2013

Inscrição de Organização Militar (OM) no Cadastro Nacional da Pessoa Jurídica (CNPJ).

O DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO DA MARINHA, no uso de suas atribuições legais e com fundamento no Art. 16 e no Anexo XIV da Instrução Normativa nº 1.183, de 19 de agosto de 2011, da Receita Federal do Brasil (RFB), resolve:

Art. 1º Determinar a inscrição no CNPJ, na condição de filial, do Serviço de Sinalização Náutica do Noroeste (SSN-9), sediado à BR 319 - KM 4,5 - Distrito Industrial - Manaus - AM, CEP 69075-510.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

C Alte (IM) HUGO CAVALCANTE NOGUEIRA

Ministério da Educação

GABINETE DO MINISTRO

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.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e IV, da Constituição, e considerando o disposto na Lei nº 5.537, de 21 de dezembro de 1968, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como no art. 2º do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - Pacto, pelo qual o Ministério da Educação - MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores

e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

Parágrafo único. A adesão e a pactuação com cada secretaria estadual e distrital de educação e com as instituições de educação superior - IES públicas serão formalizadas por meio de módulo específico a ser disponibilizado eletronicamente pelo MEC, no simec.mec.gov.br.

Art. 2º O MEC prestará apoio técnico e financeiro aos Estados e ao Distrito Federal no âmbito do Pacto, o qual será realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, e ocorrerá por meio de suporte à formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio.

§ 1º O apoio técnico e financeiro de que trata o caput contemplará a concessão de bolsas de estudos e pesquisa para profissionais da educação, na forma estabelecida no art. 3º, § 7º, da Lei nº 5.537, de 1968, e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, entre outras medidas.

§ 2º A formação a que se refere o caput ocorrerá em cursos de aperfeiçoamento ou extensão nas IES públicas participantes do Pacto.

Art. 3º As ações do Pacto têm por objetivos:

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 - rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM.

Art. 4º A formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio caracterize-se por:

I - formação dos professores do ensino médio e coordenadores pedagógicos do ensino médio das escolas das redes de ensino participantes das ações do Pacto;

II - formação de orientadores de estudo; e

III - formação de formadores regionais.

Art. 5º A gestão, o controle e a mobilização social da formação caracterizam-se por:

I - definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento; e

II - constituição de um arranjo institucional para gestão da formação, organizado na forma abaixo:

a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação das ações de formação em âmbito nacional, com participação de titulares e suplentes da Secretaria de Educação Básica - SEB, do MEC, representantes das IES e do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, além de representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente;

b) Coordenação Estadual: responsável pela mobilização e proposição de soluções para temas estratégicos, composta, em cada Estado, por representante da Secretaria de Estado da Educação, da(s) IES formadora(s) em atuação no Estado e de outras entidades que a Coordenação julgar conveniente; e

c) Coordenação da Formação: a cargo da IES formadora e dos articuladores da Secretaria de Estado da Educação, que serão responsáveis pela gestão, pela supervisão e pelo monitoramento da formação no âmbito da rede estadual e distrital e pelo apoio à implementação das ações de formação continuada nas escolas de ensino médio.

Art. 6º Caberá ao MEC:

I - promover, em parceria com as IES, a formação dos formadores regionais, dos orientadores de estudo, dos professores e dos coordenadores pedagógicos de ensino médio nas redes de ensino que aderirem ao Pacto;

II - conceder, por meio do FNDE, bolsas de estudo para incentivar a participação dos formadores regionais, dos orientadores de estudo, dos professores e dos coordenadores pedagógicos de ensino médio nas atividades de formação nas redes de ensino que aderirem ao Pacto;

III - conceder, por meio do FNDE, bolsas de estudo e pesquisa para formadores, supervisores, coordenadores adjuntos e coordenadores gerais das IES e secretarias estaduais e distrital participantes do Pacto; e

IV - fornecer digitalmente os materiais de formação às redes de ensino que aderirem ao Pacto.

Art. 7º Caberá às 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 adequados 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.

Art. 8º Caberá aos Estados e ao Distrito Federal:

I - aderir ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio;

II - promover a participação das escolas públicas, urbanas e rurais, de sua rede de ensino;

III - instituir e viabilizar o funcionamento do Comitê Estadual no âmbito do Estado ou Distrito Federal;

IV - gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

V - selecionar supervisor(es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais;



VI - selecionar formadores regionais para a sua rede e garantir a participação nos eventos de formação;
VII - assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos orientadores de estudo pelos formadores regionais;
VIII - selecionar orientadores de estudo de sua rede de ensino e garantir sua participação nos eventos de formação, quando necessário;
IX - fomentar e garantir a participação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula; e
X - disponibilizar assistência técnica às escolas públicas na implementação do Pacto.

Art. 9º A formação continuada no âmbito do Pacto será ofertada por IES formadoras definidas pelo MEC, ouvidas as secretarias estaduais e distrital de educação.

§ 1º Os recursos para realização da formação serão alocados diretamente no orçamento das IES ou transferidos por meio de descentralizações, termos de compromisso ou outras formas de transferência.

§ 2º As IES utilizarão os recursos referidos no parágrafo anterior exclusivamente para a implementação das atividades necessárias à formação, podendo aplicá-los, dentre outras, nas seguintes finalidades: material de consumo, contratação de serviços, pagamento de diárias, passagens e apoio técnico.

Art. 10. O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio utilizará material próprio a ser fornecido digitalmente pelo MEC a todos os formadores regionais, orientadores de estudo, coordenadores pedagógicos e professores de ensino médio cursistas e será ofertado de forma prioritária, com duração de:

I - noventa e seis horas anuais de formação para os formadores regionais, que coordenarão noventa e seis horas anuais de formação aos orientadores de estudo;

II - noventa e seis horas anuais de formação para os orientadores de estudo, que coordenarão duzentas horas anuais de formação aos professores do ensino médio e coordenadores pedagógicos; e

III - duzentas horas anuais de formação para os professores do ensino médio e coordenadores pedagógicos, incluindo atividades coletivas e individuais.

Parágrafo único. As IES formadoras, juntamente com as secretarias estaduais e distrital de educação, poderão utilizar material complementar para a formação no âmbito do Pacto, ouvida a Coordenação Estadual.

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

- I - coordenador-geral da IES;
- II - coordenador adjunto junto à IES;
- III - supervisor da formação;
- IV - formador junto à IES;
- V - formador regional;
- VI - orientador de estudo; e
- VII - professor/coordenador pedagógico do ensino médio.

§ 1º Caso já seja bolsista de outro programa de formação para a educação básica gerido pelo FNDE, o profissional selecionado, ainda que não possa acumular o recebimento de bolsa em mais do que um deles, poderá assumir quaisquer das funções acima, desde que não haja prejuízo ao desempenho de suas responsabilidades e atribuições regulares na Instituição, seja em termos de sua jornada de trabalho, seja em termos de dedicação e comprometimento.

§ 2º Os profissionais da educação de que trata o caput, enquanto atuarem na Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, poderão receber bolsas, por termo forma e valores definidos em Resolução específica a ser publicada pelo FNDE, conforme estabelecido pelo art. 3º, § 7º, da Lei nº 5.537, de 1968.

Art. 12. O Coordenador-Geral do Pacto deverá ser selecionado pelo dirigente máximo da IES, dentre aqueles que atendam 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.

Parágrafo único. O Coordenador-Geral deverá encaminhar à Secretaria de Educação Básica, por intermédio dos sistemas disponibilizados pelo MEC, cópia do Termo de Compromisso de Bolsista, devidamente assinado e homologado pelo dirigente máximo da IES, e do instrumento comprobatório da sua designação.

Art. 13. O coordenador adjunto será selecionado pelo Coordenador-Geral do Pacto, devendo ser selecionado dentre os que reúnem, no mínimo, os seguintes requisitos cumulativos:

- I - ser professor efetivo de instituição de ensino superior;
- II - ter experiência na área de formação de profissionais da educação básica; e
- III - possuir titulação de mestrado ou doutorado.

Parágrafo único. O coordenador adjunto deverá encaminhar à Secretaria de Educação Básica, por intermédio dos sistemas disponibilizados pelo MEC, cópia do Termo de Compromisso de Bolsista, devidamente assinado e homologado pelo dirigente máximo da IES, e do instrumento comprobatório da sua designação.

Art. 14. Os supervisores da formação, responsáveis pela articulação entre as IES e as secretarias estaduais e distrital de educação, serão selecionados pelo dirigente da secretaria estadual ou distrital de educação e pelo Coordenador-Geral das IES, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, entre candidatos que reúnem, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

- I - ter Licenciatura ou Complementação Pedagógica;
- II - ser professor/coordenador pedagógico efetivo da rede de ensino, se supervisor selecionado pela secretaria estadual ou distrital;

III - ser professor de instituição de ensino superior, ou estar cursando mestrado e/ou doutorado na área educacional, se supervisor selecionado pelo Coordenador-Geral da IES;

IV - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado; e

V - ter disponibilidade de 20 horas semanais para dedicar-se à função, podendo ser cedido pela secretaria estadual ou distrital.

Parágrafo único. Os requisitos previstos no caput deverão ser documentalmente comprovados pelo(a) supervisor(a) no ato da inscrição na IES responsável pela formação.

Art. 15. Os formadores junto às IES serão selecionados pelo Coordenador-Geral da IES, em processo de seleção público e transparente, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre candidatos que reúnem, no mínimo, as seguintes características cumulativas:

- I - ter experiência na educação básica durante, pelo menos, quatro anos;
- II - ser formado em Pedagogia ou Licenciatura; e
- III - possuir titulação de mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de Educação ou áreas afins.

Parágrafo único. Os requisitos previstos no caput deverão ser documentalmente comprovados pelo(a) formador(a) no ato da inscrição na IES responsável pela formação.

Art. 16. Os formadores regionais das ações do Pacto no Distrito Federal e nos Estados, responsáveis por ministrar a formação aos orientadores de estudo, serão selecionados pela secretaria estadual ou distrital de educação, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas, dentre os profissionais da educação da rede de ensino que reúnem, no mínimo, as seguintes 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; e

IV - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação e encontros com os formadores de nível regional e ao trabalho de formação na região, correspondente a 20 horas semanais, com orientadores de estudo.

§ 1º Caso a secretaria estadual ou distrital não indique número suficiente de profissionais para a formação, a IES poderá selecionar professores de IES ou alunos de pós-graduação como formadores.

§ 2º Os requisitos previstos no caput deverão ser documentalmente comprovados pelo(a) formador(a) regional no ato da matrícula na IES responsável pela formação.

Art. 17. Os orientadores de estudo, responsáveis por ministrar a formação aos professores/coordenadores pedagógicos do ensino médio nas escolas, serão escolhidos em processo público nas suas respectivas escolas, dentre aqueles que atendem, no mínimo, os seguintes requisitos cumulativos:

- I - ser professor do ensino médio ou ser coordenador pedagógico ou equivalente na rede pública de ensino a que esteja vinculado;
- II - ser formado em Pedagogia ou em Licenciatura;
- III - atuar, no mínimo, há três 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 20 horas semanais ao curso de formação e encontros com o formador regional e ao trabalho de formação com professores/coordenadores do ensino médio, na escola; e

V - constar do Censo Escolar de 2013 da respectiva rede a que esteja vinculado.

§ 1º No caso dos coordenadores pedagógicos que não tenham sido registrados como docentes de turmas e identificados por CPF no Censo Escolar 2013, o respectivo registro será realizado pelo Formador Regional, devidamente validado pela Secretaria de Estado da Educação, em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

§ 2º Os requisitos previstos no caput e no § 1º deverão ser documentalmente comprovados pelo(a) professor(a) ou coordenador(a) no ato da inscrição e validados pelo supervisor responsável pela formação na rede.

Art. 18. O orientador de estudo deverá permanecer como professor ou coordenador pedagógico do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização do Pacto, sob pena de exclusão do curso e devolução do valor relativo às bolsas recebidas.

§ 1º Em caso de substituição de orientador de estudo, o formador regional do Pacto no Estado ou Distrito Federal deverá encaminhar documento que a justifique à IES formadora.

§ 2º Em caso de substituição do orientador de estudo, a IES formadora realizará a formação necessária para o seu substituto, visando compensar a ausência nos encontros formativos anteriores.

Art. 19. Os professores/coordenadores do ensino médio que participarem do processo de formação deverão atender aos seguintes requisitos:

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

§ 1º No caso dos coordenadores pedagógicos que não tenham sido registrados como docentes de turmas e identificados por CPF no Censo Escolar 2013, o seu registro será realizado pelo Formador Regional, devidamente validado pela Secretaria de Estado da Educação, em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

§ 2º Os requisitos previstos no caput e no § 1º deverão ser documentalmente comprovados pelo(a) professor(a) ou coordenador(a) no ato da inscrição e validados pelo supervisor responsável pela formação na rede.

Art. 20. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

(*) Republicada por ter saído, no D.O.U nº 228, de 25-11-2013, Seção 1, págs. 24 e 25, com incorreção no original.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

PORTARIA Nº 179, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2013

Integrar a Universidade Virtual do Estado de São Paulo ao Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo Estatuto aprovado pelo Decreto 7.692, de 2 de março de 2012, e pela Portaria MEC nº 318, de 2 de abril de 2009, e tendo em vista o Decreto 5.800, de 08 de junho de 2006, e o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, resolve:

Art. 1º. Integrar ao conjunto de instituições de ensino superior públicas do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB a seguinte instituição:

- Universidade Virtual do Estado de São Paulo - UNIVESP

Art. 2º. O pleno gozo das prerrogativas da integração ao Sistema UAB fica condicionado ao atendimento das diretrizes da Diretoria de Educação a Distância da CAPES para articulação e oferta de cursos na modalidade a distância.

JORGE ALMEIDA GUIMARÃES

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO CONSELHO UNIVERSITÁRIO

RESOLUÇÃO DE 26 DE NOVEMBRO DE 2013

Nº 1.557 - O Conselho Universitário da Universidade Federal de Ouro Preto, em sua 265ª reunião ordinária, realizada em 26 de novembro de 2013, no uso de suas atribuições legais, considerando o parecer final da Comissão Examinadora do referido concurso e a documentação constante do processo UFOP nº 5370/2013-53, resolve:

Art. 1º Homologar o resultado final do Concurso Público para Servidores Técnicos-Administrativos em Educação, de que trata o Edital PROAD nº 35, de 19 de julho de 2013, publicado no DOU em 22 de julho de 2013, realizado para o cargo de Administrador de Edifícios, em que foram aprovados, pela ordem de classificação, para o campus de João Monlevade, os seguintes candidatos:

Cargo: Administrador de Edifícios	
CAMPUS: JOAO MONLEVADE	
NOME	CLASSIFICACAO
RENATA REGINA CADEIRA DE FIGUEIREDO	1
ALEXANDRE FLAVIO SILVA	2
MARCO AURELIO DA SILVA PAULA	3
NICOLAS REIS DE SOUZA	4
RAFAEL BARROSO DA SILVA	5
JAQUELENE CARLA VALAMIEL DE OLIVEIRA E SILVA	6
KEISLAINE TELES VIEIRA	7
VANDERSON JOSE MAGALHAES LIMA	8
GUILHERME SOARES BERGANHINI	9
CLEDSON ELIAS BALDINI	10
BIDY EDWIN ARNDT SEMOTO	11
WALEY CONTA SANTOS	12
JOELMA LETTE CASTANO	13
FLAVIO VIDIGAL MENDES	14
ADRIANA CRISTINA RUMAO	15
EDUARDO CHRISTIAN TAVIRA LANA	16
DEBORA DAS GRACIAS ROQUE	17
EDUARDO ALGUSTO MALTA	18
DIVYANI NERES PEREIRA HOLLERBACH	19
NATASHA BARCELLOS DE OLIVEIRA	20
LUCAS DE FARIA OLIVEIRA	21
BARBARA JUNIRA LEM	22
MARXLEY LIMA AZEVEDO	23
MATEUS HENRIQUE POLICARPO	24
RESSICA BARBOSA DE MATOS	25
KELLY ADARCI DA CUNHA MENDES	26
ANA LUCIA BARCELLOS DE OLIVEIRA	27
WILMA LACERDA BRAGA	28