



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Marília



CULTURA
ACADÊMICA
Editora

Formação humana integral:

logros e percalços do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Domingos Leite Lima Filho

Como citar: LIMA FILHO, D. L. Formação humana integral: logros e percalços do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. *In:* SANTOS, J. D. G.; LIMA FILHO, D. L.; NOVAES, H. T. **Educação profissional no Brasil do século XXI:** políticas, críticas e perspectivas. Vol. 1 Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 75-112.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-092-1.p75-112>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: LOGROS E PERCALÇOS DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

*Domingos Leite Lima Filho*¹

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi uma política instituída pela Portaria MEC no. 1.140/2013 mediante a qual o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação, com adesão de instituições de ensino superior públicas, assumiram o compromisso com o desenvolvimento de ações coordenadas com vistas ao fortalecimento e elevação da qualidade do ensino médio no país, com foco especial na formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas do país (BRASIL, 2013).

A partir da proposição do Ministério da Educação e da adesão das secretarias de educação de todos os Estados da federação e também do Distrito Federal, bem como de mais de cinquenta universidades públicas de país, foram assinados pactos tripartite, entre o final do ano de 2013 e os primeiros meses de 2014, pelos quais as instituições

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professor Titular do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em Curitiba/PR, e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET). E-mail: domingos@utfpr.edu.br

pactuantes passaram a atuar conjuntamente nas escolas de ensino médio do país no desenvolvimento das ações do PNFEM, tendo como referência o atendimento ao disposto na LDB (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

Neste texto apresentamos resultados da pesquisa “O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: repercussões sobre a realidade das escolas com vistas à formação humana integral e a ampliação do acesso, permanência e conclusão”, realizada no período de 19/11/2014 a 30/11/2018 pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho, Educação e Tecnologia (GETET-PPGTE/UTFPR), com financiamento do CNPq, que tratou de investigar a concepção e implementação desta política em escolas públicas de ensino médio do Paraná, tendo as seguintes questões norteadoras: em que medida as ações do PNFEM impactaram as escolas de ensino médio com vistas à ampliação do direito social de oferta pública e gratuita do ensino médio com qualidade socialmente referenciada para a elevação do acesso, permanência e conclusão? E, em que medida as ações do PNFEM contribuíram para a apreensão da concepção e realização da formação humana integral no âmbito das escolas pesquisadas?

1 OS DESAFIOS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E O PNFEM²

A formação continuada de professores do Ensino Médio, conforme apresentada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNFEM instituído em 2013, teve como um de seus objetivos realizar a formação continuada de professores tendo em vista a atualização de suas concepções e práticas conforme as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2012). Nesse sentido, torna-se necessário atentar para os limites e possibilidades desta política educacional ante o enfrentamento dos desafios do ensino médio brasileiro, considerando que ela se insere na conjuntura político-social que, nos marcos do sistema capitalista de produção, é permeada por mediações, contradições e correlação de forças de projetos societários distintos que, ao fim e ao cabo, definem logros e percalços para a consecução dos objetivos

² Além das reflexões e elaborações do coletivo da pesquisa PNFEM-GETET (LIMA FILHO, 2020), este tópico está fortemente apoiado em: BLUM; LIMA FILHO (2017) e LIMA FILHO; MOURA (2017).

enunciados na política pública em análise. Ou seja, é necessário considerar que as políticas públicas, em especial as de caráter social, são mediatizadas por pressões, lutas e conflitos que expressam o papel e natureza do Estado como “[...] formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 8). Ou seja, a análise do PNFEM como política educacional incidente na realidade concreta do Ensino Médio realizado na escola brasileira necessita considerar os condicionantes e determinantes objetivos e subjetivos da realidade histórica e social em que se insere a política educacional no país e as disputas em torno de sua concepção, financiamento e instituições ofertantes na esfera pública e privada.

As polêmicas acerca da educação escolar destinada aos adolescentes, jovens e adultos que compreende, principalmente, o ensino proposto e praticado nas escolas de Ensino Médio e nas de Educação Profissional é das mais antigas e das que mais desperta tensões e enfrentamentos teóricos e práticos na política educacional brasileira, envolvendo disputas entre classes e extratos sociais, pesquisadores, profissionais da educação, gestores educacionais, legisladores, governos, movimentos sociais e setores empresariais. No centro dessas discussões e objeto de sucessivas reformas e políticas educacionais, os objetivos e finalidades atribuídos ao Ensino Médio seguem oscilando, entre os estudos ditos propedêuticos, de formação geral, e os profissionalizantes, de formação específica. A estes, acrescem as proposições em torno dos conteúdos curriculares e da formação inicial e continuada de professores para o ensino médio e educação profissional, evidenciando-se as disputas sociais em torno de distintos direcionamentos para a formação dos cidadãos e trabalhadores (GARCIA; LIMA FILHO, 2010).

A discussão sobre o caráter, objetivos, finalidades, conteúdos e formas de organização do Ensino Médio e sua articulação com o mundo do trabalho e com a educação profissional e educação superior se acentuou nos embates no contexto de resistência à ditadura e na luta pela redemocratização do país, especialmente na década de 1980, tendo como ponto de destaque a Assembleia Nacional Constituinte, a Constituição Federal de 1988 e as propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), com seu desenlace em 1996. Já no contexto das

políticas de caráter neoliberal, da década de 1990 em diante sucessivas proposições, instrumentos legais, programas e políticas educacionais, incidiram nesta temática nem sempre sinalizando para a mesma direção, em razão das forças em disputa. Destacamos o Decreto nº 2208/1997; as diretrizes e parâmetros curriculares nacionais do final da década de 1990, que seguiram vigentes no plano legal até 2012 e, talvez como prática ainda até a atualidade em muitas escolas; o Decreto nº 5154/2004; o Decreto nº 5840/2006. Nestas idas e vindas, foram aprovadas em 2012 “novas” diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio e justamente o aprofundamento do conhecimento destas e sua aplicação nas escolas era o objetivo do PNFEM, lançado em 2.013. Ocorre que, seguindo-se no “zig-zag” de sucessivas orientações, após iniciadas as ações do PNFEM, previstas para três etapas, apenas duas destas foram realizadas com financiamento do MEC, conforme será mencionado em detalhes adiante, posto que o curso da política educacional foi alterado em função da conjuntura política que resultou no impeachment da Presidenta Dilma Rousseff e na ascensão do governo golpista de Temer. Neste esteio, em direção contrária à anterior, o PNFEM foi interrompido, aprovou-se uma nova reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), as “novíssimas” Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE No. 3, de 21/11/2018) e a Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE No. 4, de 17/12/2018).

Portanto, há que entender-se que aqui estamos tratando retrospectivamente de uma concepção e política educacionais que foram suplantadas pelo autoritarismo. O PNFEM consistia em uma ação institucional envolvendo agentes federais e estaduais (Ministério da Educação, secretarias estaduais de educação, escolas Públicas de ensino médio e universidades públicas estaduais e federais) em torno de um objetivo comum, qual seja, o fortalecimento do Ensino Médio no Brasil. Nesse aspecto o Pacto buscava realizar, no “chão da escola”, a discussão sobre a concepção e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pela Resolução do CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que traziam avanços importantes tendo como elemento central a formação humana integral, mediante um currículo integrado assentado nos eixos articuladores trabalho, ciência, tecnologia e cultura (LIMA FILHO, 2014a, p. 9).

Além disso, consideramos como pontos igualmente importantes e positivos do PNFEM: trazer a responsabilidade para o Estado à obrigação da formação dos professores e de forma presencial; fazer uma interlocução entre a escola e a universidade; arcar com financiamento direto do Estado, mediante pagamento de bolsas aos professores que participaram do processo de formação e a elaboração dos cadernos de formação. Outro elemento teórico-prático importante foi a aproximação da concepção geral do ensino médio, presente no PNFEM, com a educação de jovens e adultos e com a educação profissional, consistindo em uma concepção integradora da política educacional.

Nesse sentido, constatou-se que na formulação e construção de uma política de fortalecimento do ensino médio, da qual o PNFEM faz parte, se colocaram desafios de ordem política, epistemológica e infraestruturais. Investigou-se, por um lado, como o PNFEM tratou dos obstáculos históricos e estruturais que se interpõem à concretização do direito de escolarização de adolescentes, jovens e adultos na sociedade brasileira. Por outra parte, pesquisou-se como foram enfrentados os desafios epistemológicos e de infraestrutura, quando o PNFEM se propôs a atender à demanda de formação humana integral em todas as modalidades do ensino médio. Concretamente, o desenvolvimento da pesquisa procurou desvendar as concepções, proposições e ações realizadas pelo PNFEM no âmbito das escolas do ensino médio público investigadas nesta pesquisa, no que diz respeito à formação de seus gestores, professores e equipes pedagógicas.

Nos limites e possibilidades de materialização das concepções e proposições do PNFEM, constatou-se a ocorrência de diversas mediações e condicionantes. De fato, o ensino médio – em suas diferentes formas de oferta e modalidades – ao mesmo tempo em que se depara com o desafio da ampliação do acesso e da permanência especialmente por meio da Emenda Constitucional nº 59/2009, que assegura que a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, tem se deparado com um quadro expressivo de abandono e exclusão. Ao compreender o ensino médio como etapa final da educação básica, a LDB 9394/96 lhe confere o sentido de direito fundamental e impõe ao país o esforço de ampliação do acesso e de que se assegure a permanência com qualidade (LIMA FILHO, 2014b).

Conforme os dados do Censo de 2011 (à época da elaboração do PNFEM), o ensino médio contava com um total de 8.401.829 alunos matriculados em todo o país; os números do ensino médio no Paraná apresentam 484.607 alunos, distribuídos em 1.881 escolas, nas quais trabalham 39.184 docentes do ensino médio; de todos os matriculados no ensino médio no país, pouco mais de 50% encontram-se na faixa etária de 15 a 17 anos. O país contava com uma população de 10 milhões e quinhentos mil jovens de 15 a 17 anos aproximadamente (IBGE, 2011), porém, destes, apenas 5,4 milhões frequentavam a última etapa da educação básica, ainda que se encontrassem, conforme a EC 59/09, em idade escolar obrigatória.

Tal realidade impunha a necessidade de políticas públicas que fossem capazes de ampliar a oferta do ensino médio com elevação da qualidade, para o que se tornava imprescindível levar às escolas de ensino médio de todo o país as concepções estabelecidas nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2.012) e dotar as instituições escolares de condições de infraestrutura e condições de trabalho adequadas, sendo fundamental, para tanto, entre outros aspectos, a valorização e formação continuada dos profissionais da educação.

Na concepção educacional de formação humana integral presente no PNFEM afirma-se a importância da totalidade, historicidade e integração dos conhecimentos, de sua compreensão como unidade, quebrando falsas dicotomias como as que se referem ao geral e ao específico, bem como a integração entre agir e conhecer, entre teoria e prática. É, portanto, um projeto educacional, mas também social, no sentido ético-político da democracia plena, um projeto educacional e societário efetivamente comprometido com a emancipação humana.

É um projeto social e educacional que está poiado em experiências históricas da humanidade: na experiência republicana, que reconhece a coisa pública, o espaço público e os direitos sociais e nela a educação a ser defendida e praticada é pública, universal, gratuita e laica, plena para todos como direito subjetivo, em todos os níveis e modalidades; e também, na experiência da classe trabalhadora, que reconhece o trabalho como fonte da produção material e intelectual da vida.

Quem nos dá esta herança filosófica, pedagógica e social é o materialismo histórico e dialético. Concepções e experiências históricas

nas quais se baseiam esta concepção de projeto educacional e social são as proposições da Escola Unitária fundada no trabalho como princípio educativo, com formulações originadas em Marx e Engels e posteriormente desenvolvidas por Gramsci. Também têm como subsídios a Educação Politécnica, na experiência das escolas-comunas da pedagogia socialista, com referência nas obras de Pistrak e Shulgin, dentre outros.

Reconhecemos que o Ensino Médio atual, cujo caráter predominante é pretensamente propedêutico, não concretiza a formação integral dos sujeitos, limitando as possibilidades de uma efetiva participação social, política, econômica e cultural e comprometendo a inserção qualificada no mundo do trabalho e a continuidade de estudos. Por isso, argumentamos a favor de um Ensino Médio fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral, politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, e que tenha sua centralidade na relação entre seus sujeitos e os conhecimentos.

Nesse sentido, a pesquisa tomou a problemática anunciada pelo PNFEM e se inseriu na investigação desta política educacional tendo como objeto de trabalho as atividades de formação, de pesquisa e de socialização da experiência e do conhecimento produzidas na implementação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, para o que foi adotado como campo empírico de investigação um conjunto de escolas da rede pública de ensino médio do estado do Paraná que aderiram ao PNFEM, conforme será detalhado adiante.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE ESTRATÉGIAS DE AÇÃO E PROCEDIMENTOS ADOTADOS NA PESQUISA

Após a aprovação do Projeto no CNPq, assinatura do Termo de Concessão e liberação dos recursos iniciais pela agência de fomento, iniciaram-se em março de 2015 as atividades do Projeto PNFEM no GETET. O período de 2015 a 2016 foi dedicado à revisão bibliográfica sobre políticas para o ensino médio, estudos dos referenciais teórico-metodológicos, análise documental dos Cadernos Temáticos do PNFEM e Coleta de dados relativos à implementação desta política educacional no Estado do Paraná.

A partir de 2017, o GETET iniciou os trabalhos de campo em escolas que aderiram ao PNFEM. Iniciou-se, então, a realização de pesquisa qualitativa em uma amostra de escolas da rede pública do ensino médio do Estado do Paraná que participam do PNFEM, com vistas a contribuir com a identificação e análise das repercussões desta política nas escolas da amostra, bem como com a construção de estratégias e práticas teórico-metodológicas e pedagógicas que visam a implementação e fortalecimento de políticas públicas de expansão e elevação qualidade do Ensino Médio.

O conhecimento sobre o objeto pesquisado foi sendo produzido a partir da observação direta, da análise dos documentos específicos das escolas e das falas de seus sujeitos entrevistados, ou seja, professores, equipes pedagógicas e gestores das escolas, coletadas em entrevistas presenciais semiestruturadas realizadas nas dependências das escolas selecionadas. A amostra de escolas foi definida buscando-se uma composição representativa do universo de escolas que participam do PNFEM no âmbito estadual, buscando atender a no mínimo aos seguintes critérios: geográfico (escolas da capital e do interior em pequenas, médias e grandes cidades); localização (escolas urbanas dos centros e periferias, e escolas rurais); turno (diurno e noturno); especificidades do público (geral e específico, tais como quilombolas, indígenas e ribeirinhos); especificidades do ensino médio ofertado (geral, integrado à educação profissional, na modalidade EJA e PROEJA, na modalidade de alternância).

Na definição das escolas que compõem a amostra foram considerados também os seguintes fatores, extraídos dos dados coletados junto à Secretaria Estadual de Educação: existência da diversidade de modalidades do ensino médio na escola; elevado índice de conclusão dos cursistas do PNFEM na escola; o(a) diretor(a) atual continuar sendo o mesmo da época do PNFEM. As dimensões utilizadas para a análise das repercussões do PNFEM nas escolas são: (1) ensino médio e formação humana integral;

(2) o jovem como sujeito do ensino médio; (3) o currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; (4) áreas de conhecimento e integração curricular; (5) organização e gestão democrática da escola; (6) avaliação no ensino médio; (7) condições de trabalho, carreira e formação inicial e continuada de docentes do ensino médio; (8) acesso, permanência e conclusão no ensino médio.

No decorrer do ano de 2017 foram elaborados os roteiros de entrevistas para professores, orientadores pedagógicos e gestores e realizadas as entrevistas em um conjunto inicial de três escolas. A elaboração dos roteiros deu-se de forma coletiva em reuniões do GETET. Percebemos nesses dados que houve construções e reconstruções do roteiro de entrevistas semiestruturadas, “[...] O pensamento tenta se fazer, desfazer e refazer-se num permanente movimento do devir” (LUSTOSA; BRITO, 2007, p. 88), com o propósito de esclarecer, ajustar e adaptar essa ferramenta de coleta de dados, durante as discussões no GETET, em 2016 e início de 2017, a fim de obter os dados pertinentes ao objeto de estudo.

Após a elaboração das primeiras versões os roteiros preliminares foram submetidos a testes realizados entre os próprios integrantes do grupo e, somente após sua revisão e adequação, foram aplicados nas escolas. No que se refere aos trabalhos nas escolas, inicialmente foram feitos pela Coordenação do GETET os contatos com os gestores das escolas selecionadas, quando então foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e acertados as datas e horários para a visita da equipe de pesquisadores do GETET para a realização das entrevistas. Previamente os entrevistados leram o protocolo e, após sua concordância, assinaram o Termo de Aceitação Livre e Esclarecido, após o que foi iniciado a entrevista individual.

As gravações das entrevistas foram transcritas e apresentadas em reuniões do GETET para uma primeira apreciação coletiva do material, após o que decidiu-se realizar uma análise sistematizada mediante a definição de quatro categorias de análise, a saber: a) Infraestrutura e Operacionalidade do PNFEM na escola; b) Aplicação dos conteúdos do PNFEM na escola após o processo formativo; c) como os entrevistados avaliam o PNFEM; d) Negociações e resistências ao PNFEM. Na sequência foi feita a análise sistematizada em torno destas quatro categorias, resultando desta análise um texto síntese de cada entrevista, organizado em tópicos relativos às categorias citadas. Na sequência as sínteses das entrevistas foram agrupadas e submetidas à análise coletiva do grupo, resultando daí os diversos trabalhos, relatórios parciais e o presente relatório final com a sistematização dos resultados e conclusões da pesquisa.

3 SÍNTESE DAS ANÁLISES E RESULTADOS ALCANÇADOS

Neste tópico apresentaremos uma síntese da análise documental e estudos bibliográficos realizados, levantamento de dados quantitativos e qualitativos sobre o ensino médio no Brasil e o PNFEM, bem como uma síntese dos resultados alcançados, a partir dos dados levantados na amostra de escolas pesquisadas, mediante as observações diretas e as entrevistas semiestruturadas realizadas.

3.1 A ESTRUTURAÇÃO DO PNFEM NO BRASIL E NO PARANÁ

Sendo uma política pública que envolve ações tripartites de esferas administrativas distintas, a concretização do PNFEM dependeu da adesão formal do MEC, das secretarias estaduais de educação e das universidades públicas em cada uma das 27 unidades da federação, de forma a atender, conforme dados do censo escolar (2013) os cerca de 500 mil professores do ensino médio que lecionam em cerca de 20 mil escolas públicas. O Observatório do Ensino Médio, tendo por base dados coletados junto ao Portal Brasil, traz a informação de que 26 estados e o Distrito Federal aderiram ao PNFEM (OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO, 2017).

A Universidade Federal do Paraná, por meio do Observatório do Ensino Médio, também foi a responsável pela coordenação da produção dos materiais didático- pedagógicos da formação de professores e pela realização dos Seminários Nacionais que acompanharam as ações do Pacto. Além disso, coube à UFPR a coordenação em âmbito estadual e juntamente com as demais IES do Paraná a elaboração das atividades do Pacto no estado.

No que se refere às responsabilidades dos agentes e dos conteúdos da formação a ser desenvolvida pelo PNFEM, A Resolução Nº 51, de 11 de dezembro de 2.013, do Ministério da Educação estabeleceu:

Art. 3º A formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio será organizada da seguinte forma:

I – as instituições de ensino superior (IES) formadoras, definidas pelo MEC em articulação com as secretarias estaduais e distrital de Educação, são responsáveis pelo processo de formação;

II – às IES compete a formação de formadores regionais;

III – os formadores regionais são responsáveis pela formação de orientadores de estudo; e

IV – os orientadores de estudo são responsáveis pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio.

O eixo central do processo de formação continuada desenvolvido pelo PNFEM para os professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio foi o desenvolvimento da temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio”.

Nesse sentido foram desenvolvidos materiais didáticos e plataforma formativas, dentre os quais cabe destacar os Cadernos Temáticos para aplicação nacional nas duas primeiras etapas do PNFEM. Estes Cadernos Temáticos tinham por objetivos:

- proporcionar a reflexão sobre a prática educativa da escola e da constituição histórica de seus sujeitos na diversidade do ambiente social e escolar;
- subsidiar, contribuir e ampliar a reflexão do professor sobre a docência no contexto da escola, visando a discussão e compreensão da temática, mediante diálogo com o existente e valorização das experiências concretas da escola e de seus sujeitos;

Além disso, os Cadernos Temáticos foram elaborados com linguagem interativa e dialógica (visando possibilitar aprofundamento das temáticas mediante sugestão de links, questões e propostas de atividades e/ou reflexões individuais e coletivas) e buscando o equilíbrio do tratamento conceitual com a dimensão prática.

A primeira etapa do processo formativo teve por objetivo fundamentar a discussão da temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio”, buscando a compreensão das DCNEM e criando um espaço para a reflexão coletiva acerca da prática docente e da importância da participação de todos os atores do processo educativo na reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP).

Esta primeira etapa foi desenvolvida por encontros sequenciais de formação, mediante a utilização de seis cadernos temáticos, a saber:

Caderno Temático 1: O Ensino Médio e a Formação Humana Integral
 Caderno Temático 2: O jovem como sujeito do ensino médio

Caderno Temático 3: O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral

Caderno Temático 4: Áreas de conhecimento e integração curricular
 Caderno temático 5: Organização e gestão democrática da escola
 Caderno Temático 6: Avaliação no ensino médio

A segunda etapa teve por objetivo o estudo aprofundado das áreas de conhecimento e suas articulações com os princípios e propostas das DCNEM e dos Direitos a Aprendizagem e Desenvolvimento. Foi desenvolvida igualmente por encontros sequenciais de formação, mediante a utilização de cinco cadernos temáticos, a saber: Caderno Temático 1: organização do trabalho pedagógico no ensino médio

Caderno Temático 2: Ciências Humanas

Caderno Temático 3: Ciências da Natureza

Caderno Temático 4: Linguagens

Caderno Temático 5: Matemática

IES	NRE	Professores(as)	Orientadores de Estudo	Escolas	Formadores Regionais	Supervisores Seed	Coordenador Geral	Coordenador Adjunto	Supervisores IES	Formadores das IES	Total IES
UFPR	CURITIBA	4442	148	151	3	2	1	1	2	4	8
	PARANAGUÁ	945	32	43	1						
	TOTAL	5387	180	194	4						

UTFPR	AM-NORTE	2197	73	93	2	2	1	1	2	4	8
	AM-SUL	2418	81	107	2						
	TOTAL	4615	154	200	4						
UEPG	P.GROSSA	1706	57	88	2	2	1	1	2	2	6
	T.BORBA	476	16	38	1						
	WENCESLAU BRÁZ	353	12	28	1						
	TOTAL	2535	85	154	4						
UENP	CORNÉLIO PROCÓPIO	904	30	50	1	2	1	1	2	2	6
	IBAITI	373	12	23	1						
	JACAREZINHO	788	26	36	1						
	TOTAL	2065	69	109	3						
UNICENTRO	GUARAPUAVA	784	26	52	1	2	1	1	2	4	8
	IRATI	556	19	39	1						
	LARANJEIRAS DO SUL	591	20	43	1						
	PATO BRANCO	1006	34	55	1						
	UNIÃO DA VITÓRIA	868	29	41	1						
	PITANGA	408	14	31	1						
	TOTAL	4213	140	261	6						
UEL	APUCARANA	1203	40	49	1	2	1	1	2	4	8
	IVAIPORÃ	613	20	40	1						
	LONDRINA	2392	80	104	2						
	TOTAL	4208	140	193	4						
UNIOESTE	ASSIS CHATEAUBRIAN D	864	29	52	1	2	1	1	2	5	9
	CASCADEL	1506	50	73	1						
	DOIS VIZINHOS	371	12	15	1						
	F R A N C I S C O BELTRÃO	935	31	47	1						

	FOZ DO IGUAÇU	1371	46	61	1							
	TOLEDO	1124	37	60	1							
	TOTAL	6171	206	308	6							
UEM	CAMPO MOURÃO	933	31	47	1	2	1	1	2	4	8	
	CIANORTE	464	15	27	1							
	GOIOERÊ	408	14	26	1							
	MARINGÁ	2092	70	77	2							
	UMUARAMA	1074	36	44	1							
	TOTAL	4971	166	221	6							
	UNESPAR	LOANDA	373	12	23							1
PARANAÍ		631	21	34	1							
FAFIUV (U. Vitória)												
FECEA (Apucarana)												
FAFIPA (Paranavaí)												
FAP (Curitiba)												
EMBAP (Ctba)												
FAFIPAR (Paranaguá)												
FECILCAM (C. Mourão)												
TOTAL		1004	33	57	2							
TOTAL GERAL		35169	1172	169	7	39	18	9	9	18	30	66
TOTAL SEED: 36562				TOTAL IES: 66			TOTAL GERAL: 36628					

No Estado do Paraná, o PNFEM visou contribuir com a formação continuada de cerca de 40.000 (quarenta mil) profissionais da educação (Professores e Coordenadores Pedagógicos do ensino médio) que atuam em escolas do ensino médio público do Estado do Paraná. Esta meta foi definida pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, considerando o universo de profissionais de ensino médio do Estado.

As responsabilidades do processo formativo foram divididas entre as universidades públicas do Paraná, tendo em conta sua área e localização geográfica de atuação.

A tabela anterior apresenta os dados relativos à implementação do PNFEM no Estado do Paraná. Observa-se a participação de nove IES públicas do Estado do Paraná e o expressivo número de 1697 escolas públicas em todo o Estado. O processo formativo, nesta etapa, atingiu 36.628 profissionais da educação, portanto, muito próximo à meta anunciada.

Dessa forma, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná realizou-se mediante uma parceria do Ministério da Educação (MEC) com as Secretarias de Estado da Educação (SEED) e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as Universidades: UEL, UEM, UENP, UEPG, UNESPAR, UNICENTRO, UNIOESTE, UTFPR e UFPR.

Conforme informado pela SEED, as atividades formativas do PNFEM seriam desenvolvidas em duas etapas de 100h cada, no período de julho de 2014 a maio de 2015, por meio de estudos, discussões e reflexões que com base em materiais didáticos nacionais (cadernos temáticos) e específicos do Estado do Paraná, seriam a base das etapas de formação que teriam como público-alvo os professores e pedagogos da rede estadual que atuam no Ensino Médio e será realizado por meio de grupos de estudos formados na escola.

Além das atividades presenciais a SEED disponibilizou aos participantes - Orientadores de Estudos, Formadores Regionais, Coordenadores das IES e representantes da SEED- “o Ambiente Virtual de Aprendizagem denominado Grupo de Estudos em Rede – GER, como uma forma de socializar as questões e reflexões discutidas no grupo e um modo de potencializar e diversificar os procedimentos metodológicos, agregar dinamicidade e ampliar o processo de ensino-aprendizagem”.

3.2 IMPLEMENTAÇÃO DO PNFEM E REPERCUSSÕES NAS ESCOLAS NO PARANÁ

Conforme as estratégias de ações metodológicas anteriormente descritas, um dos procedimentos utilizados para a elaboração da análise foi a aplicação de questionários por meio de entrevistas com questões

semiestruturadas feitas com gestores, professores cursistas, professores orientadores e integrantes das equipes pedagógicas de uma amostra de escolas selecionadas conforme os critérios definidos pela pesquisa.

Nesse sentido, considerando-se as condições de tempo, recursos e possibilidades da equipe da pesquisa, e mediante a observação do universo das escolas da rede pública estadual do Paraná que aderiram ao PNFEM e, ademais, por tratar-se de uma pesquisa de cunho amostral, definiu-se pela observação direta e aplicação das entrevistas a 07 escolas que, em seu conjunto de composição da amostra, atendiam aos critérios elegidos, quais sejam: a) geográfico (escolas da capital e do interior em pequenas, médias e grandes cidades); b) localização (escolas urbanas dos centros e periferias, e escolas rurais); turno (diurno e noturno); c) especificidades do público (geral e específico, tais como quilombolas, indígenas e ribeirinhos); d) especificidades do ensino médio ofertado (geral, integrado à educação profissional, na modalidade EJA e PROEJA, na modalidade de alternância).

Além destes critérios, para a composição da amostra também foram considerados os seguintes fatores, extraídos dos dados coletados junto à Secretaria Estadual de Educação: existência da diversidade de modalidades do ensino médio na escola; elevado índice de conclusão dos cursistas do PNFEM na escola; o(a) diretor(a) atual continuar sendo o mesmo da época do PNFEM.

a) Estes instrumentos de coleta de dados (Roteiros de entrevistas semiestruturadas) foram elaborados como orientação geral aos procedimentos dos pesquisadores na ocasião das visitas às escolas e realização das entrevistas. Cada Roteiro estava composto basicamente de três instrumentos:

b) O primeiro, a CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA, a ser entregue ao possível entrevistado, assinada pelo Coordenador da pesquisa (ou pesquisador preposto), em que se apresentava sinteticamente a pesquisa, seus objetivos, os procedimentos, sua finalidade exclusivamente acadêmico-científica e, por fim, convidava-se para colaboração com a pesquisa e assumia-se o compromisso de resguardar o necessário anonimato e não permitir que fossem identificadas as pessoas que participaram da pesquisa;

c) O segundo, o Termo de Aceitação Livre e Esclarecido, a ser assinado pelo entrevistado, conforme sua concordância em participar da pesquisa;

O terceiro, que compreendia o Roteiro da Entrevista em si, basicamente composto de duas partes: a primeira parte tratava basicamente de levantar dados pessoais (gênero e idade), percurso escolar e de formação profissional docente, situação atual de trabalho e, mais especificamente, carga horária atual e disciplinas que ministra e outras atividades exercidas pelo entrevistado na escola; a segunda parte, composta de questões orientadoras da entrevista, porém flexíveis na ordem e conteúdo, conforme a situação própria e o desenrolar da entrevista, contudo com a finalidade de obter informações e percepções do entrevistado quanto a sua própria trajetória profissional, o conhecimento dele sobre o PNFEM, como se situa em relação a este, como compreende suas concepções e proposições e quais suas impressões sobre a repercussão do PNFEM em sua prática profissional e na escola. Foram elaborados quatro Roteiros, basicamente com a mesma estrutura de questões, porém com termos adequados aos referidos profissionais da educação a que se dirigiam, a saber, Gestores, Professor Orientador e Professor Cursista.

3.3 CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS ESCOLAS E DOS PROFISSIONAIS ENTREVISTADOS

A partir destes critérios foram realizadas as entrevistas com os profissionais da educação das sete escolas componentes da amostra selecionada, sendo 3 escolas em Curitiba, e 1 escola em cada uma das seguintes cidades: União da Vitória, Paranaguá, Guaratuba e Cascavel, com características distintas: 1 metrópole, 3 cidades grandes ou médias e uma cidade pequena. Nestas, foram realizadas um total de 31 entrevistas (4 gestores, 5 professores orientadores e 22 professores cursistas). nas 7 escolas pesquisadas.

De forma a preservar-se o anonimato dos entrevistados e de suas respectivas escolas, não são revelados as localizações e nomes das escolas nas respectivas cidades e nem tampouco os nomes dos entrevistados.

Foi adotado para a codificação das escolas e entrevistados o seguinte procedimento:

Escolas: E01 a E07.

Gestores: GE01 a ...

Professores Orientadores: PO01 a ...

Professores Cursistas: PC01 a ...

Assim, por esta codificação foi possível individualizar por código único cada uma das entrevistas realizadas. Por exemplo, o código GE01E01 corresponde ao Gestor 01 da Escola 01; PO01E06 corresponde ao Professor Orientador 01 da Escola 06; PC04E04 corresponde ao Professor Cursista 04 da Escola 04.

A partir das entrevistas realizadas com os profissionais da educação da amostra pesquisada, conforme itens constantes da primeira parte do Roteiro da Entrevista, foram coletadas informações prévias com relação a dados pessoais (gênero e idade), percurso escolar e de formação profissional docente, situação atual de trabalho e, mais especificamente, carga horária atual e disciplinas que ministra e outras atividades exercidas pelo entrevistado na escola. Dos registros das entrevistas foram extraídos e tabulados os dados, a partir dos quais foram elaboradas tabelas, apresentadas a seguir, sobre os itens descritos acima e na sequência de cada uma foram elaboradas análises para uma melhor compreensão da situação geral dos gestores, professores orientadores e professores cursistas entrevistados. Podemos constatar a partir dos dados referentes a idade dos participantes que a média entre os gestores, orientadores e cursistas é de 50 anos, o que consideramos uma média elevada. Dos 31 professores entrevistados, 14 cursistas declararam-se do gênero feminino e 07 do gênero masculino; 3 gestores declararam-se do gênero feminino e 01 do masculino; 02 orientadores declararam-se do gênero feminino e 02 do masculino. Dois profissionais não fizeram declaração de gênero, sendo um professor orientador e um professor cursista.

A partir dos dados percebemos a presença majoritária feminina entre cursistas e gestores e houve um equilíbrio entre os orientadores. De modo geral 65,5% declararam ser do gênero feminino e 35,5% masculino.

No que tange à pós-graduação, temos a seguinte situação: 100% dos que preencheram tem curso Lato Sensu e, destes, apenas 2 professores, ou seja, 7,6% tem curso de pós-graduação Stricto Sensu no nível de mestrado e nenhum no nível de doutorado; 3 professores não informaram estes dados.

No que se refere à situação funcional dos entrevistados, dos professores entrevistados somente 01 é de Processo Seletivo Simplificado (PSS) e 28 professores do Quadro Próprio do Magistério (QPM). Dois professores não forneceram estas informações. Este dado da amostra revela uma provável situação particular mais favorável, pois na amostra os pertencentes ao Quadro próprio do Magistério correspondem a cerca de 90%, enquanto que no geral dos professores da rede pública este percentual está na ordem de 70% e cerca de 30% estão sob condições precárias de contratação, caso do PSS, que na amostra pesquisada correspondeu a menos de 10%.

Há professores que declararam outro local de trabalho, além da SEED-PR, sendo que destes, 02 professores também atuam em instituição privada e 01 professor também tem atuação na rede municipal de Educação.

Com relação a carga horária, 17 professores trabalham 40h semanais e 5 professores trabalham 20h.

No que se refere ao ano de concurso destacamos que 01 professor ingressou em 1982, concursado há mais tempo, com formação em Ciências e Biologia; atua 40h semanais e ministra aulas de Ciências e Biologia.

Do quadro de QPM, 06 professores não informaram o ano do concurso; 11 tem concurso antes do ano de 2000 (entre 1998 a 2000) e 13 tem concurso após o ano de 2000.

Da amostra tem professores das 12 disciplinas do Ensino Médio, além de profissionais formados em Pedagogia, Orientação Educacional e Educação Especial.

Predominantemente os professores da amostra iniciaram sua carreira no Setor Público, cerca de 76%, enquanto 24% tem carreira entre Setor Público e Privado.

Dos professores entrevistados, 10 deles atuam no Ensino Fundamental e Médio; 02 professores atuam somente no Ensino

Fundamental; 09 professores atuam somente no Ensino Médio; 08 professores atuam no Ensino Médio Técnico; e 06 professores atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estes dados indicam uma possível incidência de sobretrabalho nesta categoria profissional, uma vez que cerca de 1/3 dos professores entrevistados atuam simultaneamente nos níveis fundamental e médio e, além disso, há os que atuam em mais de uma modalidade do ensino médio.

3.4 PERCEPÇÕES DOS ENTREVISTADOS SOBRE AS CONCEPÇÕES, IMPLEMENTAÇÃO E REPERCUSSÕES DO PNFEM NAS ESCOLAS

O presente tópico apresenta as percepções dos entrevistados sobre as concepções, implementação e repercussões do PNFEM nas escolas, bem como percepções de possíveis implicações para os sujeitos entrevistados e suas relações com os demais sujeitos da escola.

Cumprir retomar que na elaboração dos roteiros buscou-se estabelecer questões que tratassem de captar informações e percepções dos entrevistados de forma a construir o conhecimento necessário ao alcance dos objetivos da pesquisa. Nesse sentido, as questões que compuseram os roteiros trataram das seguintes dimensões: (1) ensino médio e formação humana integral; (2) o jovem como sujeito do ensino médio; (3) o currículo do ensino médio, seus sujeitos e os desafios da formação humana integral; (4) áreas de conhecimento e integração curricular; (5) organização e gestão democrática da escola; (6) avaliação no ensino médio; (7) condições de trabalho, carreira e formação inicial e continuada de docentes do ensino médio; (8) acesso, permanência e conclusão no ensino médio.

Para tanto, as questões dos Roteiros de Entrevista utilizados para os diversos profissionais a ser entrevistados tiveram estrutura similar, apenas com as adaptações para a categoria de atividade do entrevistado (professor cursista, professor orientador). Considerando as oito dimensões de conhecimento e a composição dos roteiros de entrevista com as questões citadas nos parágrafos anteriores, o grupo de pesquisa elaborou uma estratégia e procedimentos de extração, sistematização e análise dos dados que agrupava as dimensões de conhecimento em quatro categorias, para as quais foram estabelecidos indicadores e subindicadores e às quais

estavam vinculadas mais diretamente as questões do roteiro de pesquisa, conforme listado a seguir:

Categoria 1. Infraestrutura e operacionalidade

- 1.1 Plataforma de tecnologia (disponibilidade, velocidade, segurança, outros)
- 1.2 Espaço físico (sala, equipamento, outros)
- 1.3 Material de suporte (facilidade de uso, formato de apresentação, qualidade, outros)

Categoria 2. Aplicação do pacto na escola

- 2.1 Adesão
- 2.2 Comunicação (embarque, outros)
- 2.3 Seleção do professor (critérios, participação, outros)
- 2.4 Orientador (processo seletivo, outros)
- 2.5 Mudanças nos professores (pontos positivos, negativos, propostas, outros)

Categoria 3. Avaliação

- 3.1 Exigências específicas (acompanhamento, participação, outros)
- 3.2 Organização (equipes, gestores, outros)
- 3.3 Comunicação (relatórios, reuniões, orientações, outros)
- 3.4 Trabalho de equipe (leituras, atribuições, discussões, outros)
- 3.5 Influência (professores, estudantes, orientadores, outros)

Categoria 4. Mediação: negociações e resistências

- 4.1 Acordos (ofertas, acordos, intercâmbios, calendário, outros)
- 4.2 Providências (atividades, delegar, outros)
- 4.3 Ambiente de trabalho
- 4.4 Participação
- 4.5 Impressão geral

Estabelecido o quadro categorial de análise, com categorias e subcategorias, o grupo de pesquisa estabeleceu os procedimentos que seriam seguidos para sua aplicação aos dados coletados. Seguindo estes procedimentos os integrantes do grupo de pesquisa produziram a extração, sistematização e análise dos dados, tarefa consolidada após sucessivas reuniões coletivas de trabalho sobre os textos produzidos a partir da verificação da totalidade das entrevistas realizadas. Na sequência apresentaremos uma síntese desta análise, organizada em quatro subtópicos concernentes respectivamente às quatro categorias de análise adotadas, trazendo as principais convergências e singularidades encontradas.

CATEGORIA 1. INFRAESTRUTURA E OPERACIONALIDADE DO PNFEM:

De forma geral somente um professor cursista pontuou que a infraestrutura na escola não dava conta das atividades propostas pelo pacto. Citou como exemplo a questão de o laboratório não comportar tantos estudantes por ter poucos equipamentos e espaço físico pequeno, o que dificultava as atividades. Os demais cursistas não manifestaram uma opinião geral.

Quanto aos gestores, uma das entrevistadas afirma que a informação já veio da secretaria de educação e que houve uma confusão sobre matérias e mudanças. Já a gestora GE01E01 manifesta a existência, no professorado, de existe uma confusão na identificação dos sucessivos programas e ações que chegam na escola, acompanhando sucessivas mudanças de governo. Ela responde à pergunta por nossa interpretação se referindo ao PNFEM como se ele fosse a atual reforma do ensino médio. Realmente a descontinuidade de programas e políticas educacionais

dificulta, e nesse caso é conveniente destacar que o PNFEM, previsto para três etapas, foi descontinuado e encerrado na segunda etapa, ao final do período de governo de Dilma Rousseff. Com a ascensão de Michel Temer via golpe em 2016, este encaminhou a atual reforma do ensino médio.

Um professor falou da dificuldade que professores cursistas tiveram para usar a plataforma digital, pelo fato de não ter acesso a internet em sua residência, mas que os colegas os auxiliaram. Problema também relatado e que afetou um dos professores orientadores entrevistados. Outra dificuldade relatada pelos orientadores é que houve sobrecarga de trabalho devido a centralização de uma única pessoa para publicar as informações na plataforma, quando havia muita coisa para publicar-se.

No que diz respeito à disponibilidade de material e às condições de uso, os cursistas afirmaram que os cadernos temáticos estavam em formato digital, alguns resolveram imprimir e outros não imprimiram pelo fato de não ter sido disponibilizado o material impresso pelo Governo Federal. Assim também ocorreu com o material complementar compartilhado pelos orientadores que era disponibilizado nas formações dos orientadores com os professores da Universidade.

Foi salientado a diferença entre ter acesso à tecnologia e ter a infraestrutura necessária para trabalhar com essa tecnologia. Um dos professores salientou que hoje no estado tem chamada *on line* em que o telefone celular é muito utilizado, não precisa mais do livro de chamada, mas não tem infraestrutura que dê conta disso, evidenciando a distância entre as condições científicas e técnicas de produção de tecnologia e as condições econômico-sociais de sua apropriação e utilização de forma mais ampla e democratizada.

Entretanto, majoritariamente, a qualidade do material foi considerada como excelente por estar também em consonância com a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica e também pelas atividades de reflexão-ação e leituras complementares sugeridas nos cadernos temáticos, resultando que, de forma geral, elogiaram muito o curso de formação do PNFEM. Destacaram ainda, que o conteúdo dos materiais foi bem entendido e deu espaço para discussão, troca de opiniões, e que no final das atividades, foi produzido um relatório que foi compartilhado nas plataformas.

CATEGORIA 2. APLICAÇÃO DO PNFEM NA ESCOLA:

De forma geral, foi destacado por diversos participantes (cursistas, orientadores e gestores) que, no processo de implantação, foi fundamental a comunicação a respeito do Pacto, por parte da direção das escolas. O acesso aos textos de formação foi citado como motivador para o envolvimento dos docentes, bem como motivações de cunho pessoal, como recebimento de bolsa e possibilidade de ascensão na carreira. Foi ressaltado que a adesão ao Pacto era aberta aos professores que quisessem participar, o mesmo valendo para as escolas. Foi destacada a qualidade do material para a formação, bem como o pagamento de bolsas como incentivos à adesão.

Conforme depoimentos das gestoras, há pelo menos quatro dimensões importantes para a ocorrência da adesão: 1- Antecedentes: existência de programa anteriores, motivou ou influiu na adesão ao Pacto; 2- Processo de comunicação: as entrevistas revelam que houve uma consulta prévia a escola em geral feita pelos núcleos de educação (NRE), mas também revelam que não foi algo tão livre porque eles conduziram; 3 - Critérios de participação: embora o Pacto fosse apresentado de livre participação, algumas condições prévias foram colocadas, como número de participantes. Outro fator limitante em relação a proposta inicial do Pacto, tendo como atividades sendo realizadas no turno de trabalho dos professores, mas na prática acabou sendo remetido no sábado o que veio a limitar a adesão de participantes; 4 - Motivações: um fator de motivação foi que o modelo do PNFEM era diferente pela formação continuada feita na própria escola, diferente de outras formações, além disso, a bolsa era fator motivador.

Por outro lado, uma diretora afirmou que as condições não permitiam fazer várias coisas previstas no pacto e que em razão disso as atividades do pacto foram desenvolvidas aos sábados. Entretanto, além da sobrecarga de trabalho aos professores, isto demandou que a escola tivesse dos grupos de cursistas em dias diferentes, um aos sábados, e outro às quintas-feiras, para atender aos professores adventistas. Depoimentos dos professores cursistas e orientadores confirmam aquilo que tinha sido levantado nos depoimentos dos gestores, que as atividades foram feitas em horário alternativos aos horários de trabalho do professor, podendo ocasionar uma sobrecarga destes professores, ou a impossibilidade de

participação de vários, por não poderem vir aos sábados, por exemplo. Nesse aspecto, surgem críticas: “A SEED ficou à margem do Pacto... negativo”. Se por um lado foi positivo a realização do trabalho na própria escola, por outro lado é apontado como negativo pelas gestoras o fato da escola ter ficado isolada.

No que se refere à adesão, os docentes eram convidados, e aqueles que quisessem, participariam da formação. Houve um esforço da administração para divulgar e incluir a todos, apesar do período complicado de datas. Tiveram inscritos que não participaram, inscritos que participaram e não inscritos que participaram, mas a decisão de participação coube aos professores, não houve imposição. O único problema que existiu foram professores que aderiram após o prazo, não estava atuando como professor de ensino médio ou não estava no QPM não receberam bolsa. Mas houve um grande esforço pela secretaria, coordenação e projeto do Pacto em geral de todos interessados participarem. No que se refere à seleção dos professores orientadores, foi oferecida apenas entre os pedagogos em boa parte das escolas, como uma convenção de que essa escolha seria a mais produtiva para o funcionamento das escolas. Nos depoimentos dos professores orientadores e professores cursistas confirmou-se os apontamentos dos Gestores Escolares que os orientadores foram pré-selecionados pelos gestores, dando preferência aos pedagogos por questão de tempo e acesso à escola.

Os relatos demonstram que na seleção dos orientadores houve grande distorção em relação ao previsto no PNFEM. O Pacto propunha que o professor orientador fosse um professor como os demais, apenas uma turma de 20 pessoas que escolhessem os orientadores, como o orientador tinha mais demandas, como a escola não liberou das horas atividades dos professores, a escola direcionou o critério de seleção do orientador. A forma de orientação na prática distorce a ideia inicial do Pacto, era desejável que compartilhassem da mesma prática que os demais colegas cursistas. Mas a configuração na prática foi diferente do proposto inicialmente.

CATEGORIA 3. AVALIAÇÃO:

Dentre os pronunciamentos dos professores cursistas a respeito de como funcionou o Pacto encontramos apontamentos sobre: a necessidade

de complementar os estudos do Pacto em casa, fora do horário de serviço (PC02E01); a amplitude dos cadernos, possibilitando serem levados para dentro da sala de aula (PC01E06); ainda sobre os cadernos, elogio a forma de elaboração dos cadernos, principalmente, por sua contextualização histórica (PC01E06); os trabalhos foram realizados em grupos e individual e repassados a coordenação (PC04E01).

Os professores orientadores expressaram a extensão da jornada para o ambiente doméstico. Segundo POE06, toda organização de estudo foi feita em casa, não havia possibilidade de realizar atividades no horário de trabalho. Usava aproximadamente 2 horas diárias, ou seja, um tempo de trabalho extra e externo, e ainda precisou repor o horário das atividades de formação quando houve coincidências os horários de trabalho como pedagogo. Nesse sentido, faz-se o questionamento: como fica o conceito e a prática de formação continuada em serviço, quando frequentemente ocorre a coincidência dos horários dessa formação com os horários das atividades da jornada normal?

A gestora GE01E01, entretanto, ressalta a dificuldade das condições de realização do PNFEM, em que todas as atividades eram feitas no contraturno, as reuniões eram feitas a noite estudando. Assim, eles nunca tiveram o privilégio de um tempo específico para o Pacto. Não foram oferecidas condições diferentes, ao que a gestora desabafa: “para a SEED-PR a escola é só um número!”.

O Pacto na visão da GE01E01 aproximou com a universidade, mas não tanto quanto o PDE. Assim, GE01E01 destacou que por um lado a universidade fica no plano teórico e não reconhece às atividades reais na escola, por outro lado, quando você normalmente fica só no plano da prática, algumas questões não podem ser entendidas quando você fica fora do plano escolar. A gestora reconhece com um dos pontos positivos do Pacto essa aproximação da escola e universidade e universidade da escola, produzindo uma mudança de qualidade no comportamento dos professores, uma elevação teórico prática.

Por sua parte, a fala de GE01E03 destaca que a promessa de que às atividades do PNFEM seriam incorporadas no quadro de atividade já existente dos professores não aconteceu, foi feito como sobrecarga, reiteração de fala de sujeitos já mencionadas em itens anteriores. Formação é trabalho e não um privilégio ter um tempo de sua jornada de trabalho

dedicada a formação, ainda a concepção de GE01E03, criticando a postura da SEED de colocar nos professores a decisão de fazer a formação ou não, sem proporcionar-lhes condições plenas para uma escolha que não signifique mais sacrifícios.

PC01E01, PC06E04 e PC01E03 pontuaram que o Pacto propiciou um olhar diferenciado para o ensino médio e inovação (principalmente para os professores de práticas tradicionais) no que diz respeito as avaliações e as maneiras diferentes de trabalhar os conteúdos em sala de aula, bem como o olhar para a aprendizagem dos alunos. PC01E02 e PC01E06 relataram que a influência do Pacto foi positiva para a interação professor-professor e professor-aluno, pois propiciou uma nova abordagem didática do professor em sala de aula. PC06E04 enfatizou que a formação do Pacto auxiliou para identificar quem são os sujeitos da aprendizagem, e que a forma de trabalhar por áreas de conhecimento e não por disciplina modificou o olhar e a atitude em sala de aula. PC01E06 estabeleceu uma relação de reflexão da formação do Pacto com a sua prática docente e realidade dos alunos. PC03E07 percebeu uma interação entre as áreas de conhecimento e das disciplinas de atuação dos professores.

Professores orientadores entrevistados destacaram que o Pacto impactou o cotidiano da escola nas relações internas na sala de aula. POE06 destaca que o professor alterou sua prática com os alunos, criou-se um vínculo de amizade, compromisso, criação de identidade para o grupo, estabelecendo um compromisso. Visão compartilhada por POE05, para quem o direcionamento das atividades de reflexão e ação dos cadernos temáticos do Pacto visava a reflexão com os alunos, e isso propiciou uma mudança no trabalho docente, não sendo só uma conversa entre professores, mas destes também com os alunos.

Também os gestores destacaram que a mudança verificada foi na prática do professor. Concordam que repercutiu sim, principalmente no despertar ou reacender o interesse dos professores por conteúdos e novas práticas. Ressaltam que não houve mais repercussões porque foi o Pacto interrompido.

Os professores cursistas manifestaram um amplo e diversificado conjunto de percepções sobre as mudanças provocadas pelo Pacto, acentuadamente positivos, porém com ressalvas importantes. PC02E03 pontuou que durante o curso do Pacto procurou trabalhar apoiado nas

ideias do Programa, mas a falta de compromisso do governo Federal e Estadual, e a não finalização da proposta do Pacto prejudicou a inovação e as mudanças que a escola poderia realmente promover. PC02E04 relatou que viu uma possibilidade positiva no Pacto no que diz respeito ao diálogo entre as disciplinas e até um certo avanço positivo, mas, no entanto, isso não foi algo efetivamente concretizado. Para PC01E03 a descontinuidade do Pacto foi um ponto negativo. PC01E05 destacou que a integração, o envolvimento dos professores cursistas e a inter-relação das diferentes disciplinas foram pontos positivos, no entanto, a pequena adesão dos professores ao Pacto foi um ponto negativo, e por conta disso a aplicabilidade do Pacto foram pequenas e com ações individualizadas, e por isso não teve a continuidade necessária e a mudança plena na escola.

Na resposta do entrevistado PC01E01 foi identificada certa confusão, pois relacionou o Pacto com a atual Reforma do Ensino Médio, não sendo a única manifestação desta “confusão”, conforme já descrevemos anteriormente no depoimento de uma gestora. Enfatizou que as discussões do Pacto foram positivas e que foram temas polêmicos e bem trabalhados, o que abriu horizontes ao ensino médio. Mas tem uma percepção negativa a respeito da falta de material didático do Pacto, e por conta disso destacou que dificultou o acesso das apostilas e dos cadernos, considerando o tempo que se perdia para as leituras.

PC04E01 apontou que o Pacto foi um dos melhores programas de formação continuada do qual participou como professor da rede pública. Os pontos positivos foram a discussão da proposta do fazer pedagógico, do entendimento de quem são os jovens hoje e da consciência docente.

PC06E04 destacou positivo a oportunidade de estudar, mas, entretanto, a carga horária excessiva do Pacto e a quantidade de conteúdo das apostilas forma negativos na sua visão. As apostilas do Pacto tratavam apenas de fundamentos, ideias e hipóteses, mas em nenhum momento, se propôs a modificar a estrutura existente da escola como a organização de espaço-tempo e ou tratar da ordem disciplinar. O Pacto tratou de mudanças no plano teórico, mas não estrutural.

Os depoimentos dos professores orientadores PE01E01, PE01E03, PE01E05 e PE01E06 são convergentes ao apontar que o trabalho propiciou um melhor conhecimento dos professores sobre o aluno de fato, entender como é a realidade, particularidades dessa juventude, sem ficar

preso apenas ao senso comum. Tal condição, possibilitou maior interação entre os professores, alunos e todos os envolvidos. Portanto, destacaram como ponto positivo ajudar a compreender as adversidades enfrentadas pelos alunos e a diversidade desse conjunto, e também, do ponto de vista pedagógico, entende-los como parte ativa do processo educativo de ensino-aprendizagem, e não apenas como receptores de conteúdo. Sintetizam ao afirmar: “O Pacto mexeu na escola em todas as pessoas envolvidas!”.

Gestores destacam que a influência do Pacto não pode ser avaliada apenas por seus objetivos e conteúdo, mas também é importante analisar as mudanças provocadas. Ressalta que “O processo de formação é um processo longo” e que após os movimentos e conflitos econômicos e governamentais os professores perderam um pouco o envolvimento e a crítica. Esperavam que viessem mais mudanças e projetos por parte do governo, que viessem projetos, recursos, pensando na diminuição da evasão e qualidade da educação. A ausência de recursos causa inquietações e questionamentos sobre o que estudaram e porque estudaram, já que propuseram mudanças e não vieram os recursos necessários para mudar, ficando só na teoria, sem muita relação, sem forma para colocar em prática.

Nesse sentido, considerando que as entrevistas foram realizadas a cerca de 1,5 a 2 anos após a conclusão do Pacto, os entrevistados revelaram que houve certo esmaecimento das repercussões e impactos na escola. A mudança de comportamento permanece, o ano que aconteceu foi bem forte, foi perdendo de intensidade, diminui a discussão, nas ocupações estudantis (ocorridas no ano de 2.017) os profissionais da educação tiveram um posicionamento mais conservador e, por último, com a reforma do ensino médio (empreendida por Temer) as mudanças de 2017 estão perdendo a força, pelo desgaste da descontinuidade do Pacto, do não provimento de recursos necessários às mudanças concebidas e pelos retrocessos da política nacional de educação, em função da conjuntura adversa.

CATEGORIA 4. MEDIAÇÃO: NEGOCIAÇÕES E RESISTÊNCIAS:

Vale destacar que a realização dos encontros do PNEM no sábado foi mencionada como uma atividade a mais por PC03E01 a sobrecarregar a intensa e extensa jornada de trabalho semanal dos professores: “você dar

40 aulas, tem particular mais ali você com mais 10 ali tal, uma média de 50 aulas por semana como tenho colegas aqui que dão 70 aulas por semana. E ainda vem no sábado, quando sábado, não tem, não tem...”.

Com relação ao horário, a ampla maioria dos professores manifestou que as atividades de leitura foram desenvolvidas em casa à noite, ou fim de semana, não havendo nenhuma redução de horários ou atividades na escola em razão da participação no curso, conforme sintetizado na fala de PC01E05 “não foi oferecido nada de diferenciado, nosso trabalho durante a semana ocorria da mesma forma, nós cumpríamos nossa carga horária semanal”. Outro professor cursista, PC02E04, relata que apesar da previsão no PNEM de “poder usar a hora atividades para isso, mas como a hora atividade já é reduzida para aquilo que a gente necessita, eu não conseguia usar minha hora atividade para me organizar com relação as leituras. Então eu lembro que foi tudo em casa mesmo, a noite...”, incidindo no repouso dos docentes.

As falas dos professores orientadores, por sua vez, reiteram que nenhum professor usufruiu de horários durante o trabalho para as atividades do Pacto, todas elas foram desenvolvidas em tempos extraordinários, na escola, ou em casa. Ressaltam a omissão da SEED-PR ou do NRE quanto a esta questão de possíveis liberações para realizar as formações ou ajustes de horários, e que as negociações se deram na escola, caso a caso. A esta dificuldade inicial, acrescem outras, como os cortes, empecilhos e descontinuidade das bolsas a partir do terceiro ano do PNFEM.

Já os gestores destacam a ausência de planejamento prévio e a centralização das decisões na SEED-PR. GE01E01 observa que “... tudo é colocado de uma hora prá outra ... as coisas vem de cima para baixo” e muitos professores inclusive não acreditam que os relatórios que eles enviam sejam lidos ou considerados, ou seja, consideram que o sistema não possui diálogo, é uma relação não dialógica. Essas também são razões para falta de credibilidade e desinteresse.

PC04E01 destaca as mudanças trazidas pelo Pacto no ambiente da escola, seja na prática individual do professor, seja no seu relacionamento com colegas professores e com os estudantes: “observei, individualmente houve uma mudança, você participa do processo, toma consciência das questões a serem propostas, isso modifica a sua prática na sala de aula, óbvio, você incorpora elementos. Quando são propostas discussões no PACTO,

que fogem a minha disciplina específica, você interage com os estudantes, então isso tudo traz mudanças.” De modo geral, os professores orientadores, como o caso de PO01E03 e PO01E05, declararam que participariam de outros projetos de formação parecidos, com a necessidade de flexibilização e liberação de horas de trabalho para a realização, apontando também uma necessidade de melhor aproximação com a universidade.

A avaliação geral que a maioria dos professores cursistas faz é que o Pacto foi bastante positivo, criticam a interrupção antes de finalização da última etapa, o que se houvesse sido cumprido ajudaria na participação mais ampla de toda a escola. Destacam também como pontos positivos a bolsa, a contagem das atividades do Pacto para fins de progressão funcional, a integração e interdisciplinaridade entre professores e a aplicação dos conhecimentos na sala de aula, motivados pela tarefa ação-reflexão contidas nos cadernos do Pacto. Mudanças sintetizadas na fala de PC01E03: “Eu acredito assim, que projetos modificam muito a prática pedagógica”.

Como ponto negativo foram destacados a interrupção das etapas e as dificuldades para conciliar as atividades do Pacto com as do cotidiano da escola: “É difícil conciliar a carga horária de 40 aulas que todo mundo tem, e também desenvolver o pacto. Um exemplo, 25 horas de aula e 15 de pacto”.

Entretanto, alguns demonstraram preocupação no que se refere, tanto a interrupção das políticas públicas, quanto ao fato de alguns professores se sentirem utilizados com outros objetivos, como relatou PC02E04: “Então agora tem a reforma do ensino médio, essas nossas discussões serão utilizadas de que forma né, se foram deturpadas ou não as contribuições que foram colocadas, então era essa ressalva que a gente tinha, do que seria feito com essas atividades.”

Esta parece ser uma questão problemática, ou seja, a significação das políticas públicas que se abatem sobre a escola e os professores, incidindo sobre sua prática, muitas vezes sem aprofundamento das discussões e dificultando-lhes a compreensão e diferenciação entre elas. Como relata PC04E01, “Não era intenção do Pacto, mas parte da reforma do ensino médio hoje, se encontrava anunciada no Pacto, e isso é o meu desacordo com algumas das orientações que tinham ali, não tudo, conheço...mas me deixou preocupado, alguns encaminhamentos, algumas questões que o Pacto apresentava, já anunciavam tanto a reforma curricular agora que nós temos, a nova base curricular nacional, quanto a reforma do ensino médio, sobretudo

na questão da formação das áreas, das disciplinas perderem um pouco a sua especificidade, em troca da definição de componente curricular”.

A gestora GE01E04 pontua que a educação precisa passar por mudanças grandes, e que para ela a mudança não está em mudança curricular, e sim em mudar o formato da escola e sua infraestrutura. “Tem laboratório equipado, mas o estado não fornece técnico para usar o laboratório!”. Ela acha que o Pacto tinha que vir na prática, além da reflexão-ação, receber incentivos a fazer algum projeto com aplicabilidade com alunos, em alguma disciplina, área ou grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa sobre o PNFEM constituiu-se para o GETET e todos os integrantes da equipe da pesquisa em um desafio teórico-prático, que se impôs no plano epistemológico-metodológico-ontológico. Pesquisar e produzir conhecimento constitui uma tarefa especial, na qual o desafio é partir da realidade visível e imediata, ou seja, o fenômeno e perquirir o conhecimento e domínio das relações que estruturam esta manifestação imediata, ou seja, sua essência, a compreensão da realidade concreta estruturada, que permite sua representação em forma de conhecimento. Portanto, há uma relação objetiva entre realidade e representação, entre percepção estruturada e prática, enfim, entre a produção da realidade mesma e o pensamento/conhecimento sobre esta realidade. Esta é a perspectiva teórica-metodológica-ontológica da produção do conhecimento que adota os referenciais do materialismo histórico e dialético. Por ela, fenômeno e essência não se opõem nem se confundem imediatamente, mas se complementam mediata e processualmente como unidade dialética do real, numa relação de identidade e diferença.

Nessa perspectiva, foi empreendido pelo GETET o esforço para entender os limites e possibilidades do PNFEM em sua relação com o que se passa com o Ensino Médio. A partir da constatação de que o Ensino Médio no Brasil não é nem igualitário nem universal, avançamos na perspectiva de dar unidade cognoscível às manifestações analisadas, compreendendo que a sua apreensão (e consequente enfrentamento) pode se tornar possível ao situar os diversos embates no quadro de disputa de projetos societários, dentro do qual, e no contexto atual e de

correlação de forças, se coloca como dominante a perspectiva do capital, na qual o amplo conjunto de políticas e programas educacionais (do qual faz parte o PNFEM) ganha unidade e coerência interna com diferentes e imediatas manifestações de fragmentação, hierarquização e focalização que imediatamente dão materialidade à lógica da mercantilização da educação no Brasil, no qual se inserem as políticas para o Ensino Médio, dentre elas o objeto analisado nesta pesquisa, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNFEM.

Foi considerando este quadro que fizemos a investigação sobre as repercussões do PNFEM nas escolas públicas do Paraná, com vistas a verificar seus limites e possibilidades para contribuir com a formação humana integral e com a elevação das condições de acesso, permanência e conclusão desta etapa educacional. Este quadro de desafios para o ensino médio, aos quais o PNFEM pretendeu se alinhar como contribuição de fortalecimento ao esperado caminho da superação se coloca nos marcos da disputa de projetos societários que se confrontam na sociedade brasileira.

Ademais, a conjuntura que trouxe o PNFEM em 2.013 foi profundamente modificada pelo golpe perpetrado em 2.016, no contexto do qual se descontinuou o próprio PNFEM e, em sequência, se aprovou a Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017. Os programas de fragmentação, focalização, hierarquização em curso no Ensino Médio e as propostas de reforma, pautam-se pela ótica da expansão do Ensino Médio, não como direito universal de formação humana integral, mas como mercadoria, a educação funcionalizada à expansão do capital e de suas formas de dominação.

Contudo, o conhecimento da realidade vivenciada no PNFEM nos trouxe boas expectativas. Apesar de tudo, de forma majoritária, as percepções manifestadas pelos professores cursistas, professores orientadores e gestores acerca das repercussões do PNFEM nas escolas pesquisadas apontam para uma convergência de que os professores participantes mostraram resistência inicial relacionada ao desconhecimento do Pacto. Contudo, a resistência foi cedendo na medida em que as estratégias e as proposições das ações foram sendo esclarecidas e vivenciadas. Houve um incentivo de participação, motivado inicialmente pela concessão de bolsas e, no desenvolvimento das atividades, pela qualidade dos materiais didáticos trabalhados. As dificuldades de operacionalização do proposto, como por

exemplo, a não disponibilidade de liberação de horas específicas para as atividades do pacto acabaram por sobrecarregar a jornada de trabalho, seja no próprio ambiente escolar, na jornada regular, seja também na extensão da jornada na escola aos sábados ou à noite (ou contraturno), ou ainda com os trabalhos sendo desenvolvidos no ambiente doméstico. Isso foi motivo de insatisfação e acabou induzindo certa evasão, como também a incerteza quanto a continuidade e a suspensão das bolsas a partir do terceiro ano para a realização da terceira etapa e finalmente a descontinuidade do PNFEM motivada pelas mudanças na política educacional em razão da conjuntura política do país. Em relação a esta questão atribuíram à SEED-PR e ao MEC o não cumprimento do prometido no acordo tripartite que assinaram para a realização do Pacto. Destacaram, como importante, a percepção que os professores passaram a ter sobre o aluno, como ser humano e a humanização da escola. Acrescentaram que não foram previstas reuniões especiais para falar sobre o pacto, no entanto, nas reuniões pedagógicas as experiências foram compartilhadas, destacando melhorias na comunicação com alunos, integração entre alunos e professores e professor-professor, maior receptividade, preocupação coletiva com o cotidiano da escola. Ressaltaram aspectos positivos, tais como: melhoria no ambiente de trabalho em relação à solidariedade, maior participação de estudantes e professores nas atividades programadas no curso, maior adesão, em geral, houve uma mudança de atitude nos professores de forma positiva. Com a aplicação do pacto, houve mais união, maior percepção do trabalho em equipe, entre pedagogos e professores de forma interdisciplinar, o que gerou como consequência novas atitudes e o desenvolvimento de novos projetos nas escolas. Consideraram, ainda, que foi uma boa iniciativa do governo, com muitos pontos positivos, porque foi implementado no momento em que o ensino médio estava desgastado em termos de relações professor-aluno, bem como em termos de participação, comunicação, motivação. Avaliando, convergem na percepção de que o Pacto melhorou a abordagem pedagógica através de mudanças nas estratégias de ensino e experiências em sala de aula, na atitude do professor em relação ao trabalho, na vontade de aprender e aplicar as estratégias na sala de aula, “foi uma injeção de encorajamento”.

Os principais impactos desta pesquisa para avanço do estado da arte na área do conhecimento e na temática específica - ou seja, o estudo de políticas públicas do ensino médio e a formação continuada de professores para atuar nesta etapa da educação básica

são as contribuições para construção de um quadro teórico consistente, com a produção de conhecimentos científicos na área do ensino médio e de um estudo específico sobre o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio e suas repercussões em escolas que aderiram a esta política. Esta contribuição está materializada nos diversos artigos publicados em periódicos da área e afins, nos trabalhos e comunicações apresentados em eventos e publicados em suas respectivas atas e anais, em entrevistas publicadas em jornais, magazines ou veiculados em canais de comunicação, em vídeos e documentários disponibilizados em plataformas físicas e digitais, nas teses de doutorado, dissertações de mestrado, monografias de conclusão de cursos de graduação e, de certa forma, sintetizados no Relatório Final apresentado ao CNPq, os quais, em seu conjunto, originado desta construção coletiva, constituem um diagnóstico contendo fundamentalmente os resultados de um estudo sobre o PNFEM em âmbito nacional, a partir de relatórios nacionais e estaduais, e de um estudo qualitativo sobre o PNFEM, a partir de uma amostra de escolas participantes desta política no Estado do Paraná, incluindo suas concepções, processos de implementação e repercussões produzidos sobre o ensino médio nestas escolas, a partir das percepções de seus sujeitos professores, equipes pedagógicas e gestores, evidenciando os suportes favoráveis e os obstáculos que mediaram tal política pública, bem como os seus limites e possibilidades.

A produção do conhecimento resultante desta pesquisa trouxe contribuições que abarcam análises sobre as condições políticas e estruturais mais amplas para as políticas educacionais estaduais e nacionais, articuladas com outras análises que examinam as implicações teóricas e conceituais que ancoram as proposições e os fundamentos das políticas educacionais, além de questões que envolvem as necessidades formativas e questões teórico-metodológicas e curriculares do processo educacional do ensino médio e da educação profissional e de jovens e adultos de forma articulada e integrada.

Por fim, reafirmamos, como consideração final, a centralidade do embate por uma formação humana integral no Ensino Médio. Esta perspectiva, na qual se insere a educação básica, a universidade pública e a Educação Profissional, visa contribuir para a superação das regressões sociais das reformas em curso e propostas, plasmadas na fragmentação da

educação, no pragmatismo (MORAES, 2003) e nas antinomias entre a formação prática, utilitária e imediata a serviço da adequação do capital e a ordem estabelecida, em detrimento da formação humana integral de sujeitos dotados de capacidade de autonomia, reflexão, crítica e ação para a transformação. Retomar esta perspectiva de projeto societário é situar-se ao lado das forças sociais que buscam, na mediação da educação, contribuições decisivas para a construção de uma sociedade que garanta a produção e apropriação social da riqueza, do conhecimento científico e tecnológico e da arte e cultura para todos.

REFERÊNCIAS

BLUM, M. S. R.; LIMA FILHO, D. L. Uma breve análise do PNFEM no âmbito das reformas educacionais no Brasil. *In: Colóquio Nacional e Internacional*, 4, 2017, Natal. *Anais [...]*. Natal: IFRN, 2017. p. 1-12.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 1996.

BRASIL. Decreto n. 5.154, 23 de julho de 2004. *Regulamenta o 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências*. Brasília, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. Decreto n. 2.208, 17 de abril de 1997. *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 1997.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 02/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 jan. 2012, seção 1, p. 20.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009*. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro. **Diário**

Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. acesso em: 20/02/2017.

BRASIL. MEC. Portaria n. 1.140, 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2013.

BRASIL. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. 2013. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf. Acesso em: 26 jun. 2015.

GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. Politecnia ou Educação Tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à Educação Profissional. In: GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. (org.). *Trabalho, Educação e Tecnologia*: alguns de seus enlacs. Curitiba: Editora da UTFPR, 2010. p. 23-47.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – 2011*. Brasília, 2011.

LIMA FILHO, D. L. *O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*: repercussões sobre a realidade das escolas com vistas à formação humana integral e a ampliação do acesso, permanência e conclusão. Marília: CNPq, 2020.

LIMA FILHO, D. L. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: questões para o debate. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 3, n. 4, p. 9- 23, 2014a.

LIMA FILHO, D. L.; MOURA, D. H. Os ensinos médios no Brasil: diferenças e desigualdades no contexto de projetos sociais em disputa. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (org.). *Ensino médio para todos no Brasil*: que ensino médio? Porto Alegre: Cirkula, 2019. p. 115 – 147.

LIMA FILHO, D. L. *O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*: repercussões sobre a realidade das escolas com vistas à formação humana integral e a ampliação do acesso, permanência e conclusão. Curitiba: CNPq, 2014b.

LUSTOSA, G. Q.; BRITO, A. E. Trajetória Profissional Docente: caminhos construídos e (des) construídos na formação e na prática pedagógica. In: IBIAPINA, M. L. de M.; CARVALHO, V. C. de (org.). *A pesquisa com mediação de práticas socioeducativas*. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 87-96.

MORAES, M. C. M. Ceticismo epistemológico, ironia complacente: indagações acerca do neopragmatismo de Richard Rorty. In: MORAES, M. C. M. (org.). *Iluminismo às avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 169-198.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Curitiba, 2017. Disponível em: < <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 14/10/2017.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. M.; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.