

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DE  
MESTRADO / PPGEFB  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**A FORMAÇÃO NA ESCOLA PELO PROGRAMA PACTO**



**Volmar Duarte**

Francisco Beltrão - PR  
2018

**VOLMAR DUARTE**

**A FORMAÇÃO NA ESCOLA PELO PROGRAMA PACTO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – nível de Mestrado – Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores, - da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Orientador: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mafalda Nesi Francischett.

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Duarte, Volmar  
A FORMAÇÃO NA ESCOLA PELO PROGRAMA PACTO / Volmar  
Duarte; orientador(a), Mafalda Nesi Francischett, 2018.  
129 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Pacto Nacional. 2. Ensino Médio. 3. Visão dos Professores. 4. Trabalho Pedagógico. I. Nesi Francischett, Mafalda . II. Título.

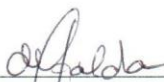
## FOLHA DE APROVAÇÃO

**VOLMAR DUARTE**

**TÍTULO DO TRABALHO: A FORMAÇÃO NA ESCOLA  
PELO PROGRAMA PACTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestre em Educação ao autor.

### COMISSÃO EXAMINADORA



\_\_\_\_\_  
Orientadora - Mafalda Nesi Francischett  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão  
(UNIOESTE)



\_\_\_\_\_  
Ângela Maria Silveira Portelinha  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão  
(UNIOESTE)



\_\_\_\_\_  
Wanda Terezinha Pacheco dos Santos  
Universidade Estadual do Centro-Oeste – Campus de Irati (UNICENTRO)



\_\_\_\_\_  
Yolanda Zancanella  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão  
(UNIOESTE)

Francisco Beltrão, 12 de junho de 2018

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho especialmente à minha esposa Edina, amorosa companheira, compreensiva. Aos meus filhos, Bruno, Rafael e Isadora, incentivadores indispensáveis nessa vitoriosa caminhada, pelos quais minhas metas são estabelecidas.

Dedico a todos os meus colegas de trabalho, do Colégio Estadual Padre Anchieta e da Escola de Educação Especial Renascer, os quais comemoraram comigo a aprovação e ingresso no Mestrado e sempre me incentivaram durante esse percurso.

## AGRADECIMENTOS

Especialmente a Deus, pelo dom da vida e fortaleza durante toda a caminhada.

A todos da minha família pelo incentivo, compreensão e orações.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação da Unioeste de Francisco Beltrão, verdadeiros mestres, os quais tive a oportunidade de conhecê-los durante o Mestrado, e com eles, adquirir grandes conhecimentos acadêmicos, profissionais e pessoais, que jamais serão esquecidos.

À minha orientadora, Professora Dra. Mafalda Nesi Franceschetti, ser humano, incrível, dotada de conhecimento científico, capaz de, com sua dinâmica profissional e humana, ser o alicerce nessa construção científica.

Às Professoras Dras.: Wanda Terezinha Pacheco dos Santos, Yolanda Zancanella e Ângela Portelina, membros da banca de defesa, que com muita sabedoria, contribuíram para o enriquecimento dessa construção dissertação.

À minha colega de escola, Professora Clediane Aparecida Ferreira Wronski, por ter dado sua valiosa contribuição acadêmica no início desta caminhada, com contribuições propulsoras para os passos seguintes.

Aos professores Dionata Marcos Hermes e Sidnei Riva, por primordial contribuição no processo inicial nessa trajetória.

Muito obrigado a todos!

## RESUMO

DUARTE, Volmar. **A FORMAÇÃO NA ESCOLA PELO PROGRAMA PACTO**. 2018. 129 fls.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

Com vivência prática na educação, por mais de 15 anos, encontramos várias situações preocupantes, como a falta de motivação dos estudantes para os estudos, índices elevados de evasão escolar e número considerável de aprovações por conselho de classe como forma de ludibriar o índice de reprovação, o qual seria bastante elevado. Esses fatores têm dificultado, consideravelmente, o alcance das expectativas, para atingir no processo de ensino e aprendizagem. Diante desse quadro, com o desenvolvimento da presente pesquisa, ancorada em um estudo de caso, apresentamos as atribuições, perspectivas e limites de um Programa de Formação Continuada de Professores, conforme trâmites propostos pelo Ministério da Educação (MEC) denominado: Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O propósito da pesquisa contempla o seguinte questionamento: Como o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio contribuiu para mudanças no trabalho pedagógico dos professores? Os lócus da pesquisa foi o Colégio Estadual Padre Anchieta de Salgado Filho - PR (CEPA), instituição escolar que vive sua realidade educacional não diferente das demais escolas brasileiras, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Um dos principais objetivos do Pacto consiste atingir a formação integral dos estudantes do Ensino Médio (EM), proporcionando-lhes condições e possibilidades de construção do conhecimento para autonomia e cidadania. Portanto, os resultados da presente pesquisa objetivam analisar os objetivos do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio na visão dos professores do EM, dos pedagogos, do diretor e das professoras das Instituições de Ensino Superior (IES) para verificarmos os resultados, por meio da implantação desta formação dos professores, nessa instituição escolar. A metodologia foi fundamentada, principalmente, no estudo de caso, idealizado por Yin (2010), pela relevância que apresenta no que se refere às formas de analisar determinada política educacional, neste caso, a formação de professores e os possíveis resultados no trabalho pedagógico. Além da análise das obras de 10 (dez) Cadernos utilizados durante a formação dos professores pelo Pacto, utilizamos como base para fundamentação teórica, Bernard Charlot, Marilena Chauí, Maria Ciavatta, Antonio Gramsci, Francisco Imbernon, dentre outros. Com essa base, avaliamos os desdobramentos e os resultados deste Programa de Formação de Professores trabalhando com 17 professores do Ensino Médio, os quais participaram da formação pelo Pacto, com 4 (quatro) membros da equipe pedagógica, sendo 3 (três) pedagogos e 1 (um) diretor/gestor e mais 3 (três) professoras de Instituições de Ensino Superior (IES) que participaram da execução do referido Programa de Formação de Professores.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Programa Pacto; Trabalho Pedagógico.

## ABSTRACT

DUARTE, Volmar. **TEACHING TRAINING IN SCHOOL BY THE PACT PROGRAM**. 2018. 129 fls. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2018.

For more than fifteen years of experience in education, we have observed, among other reasons, students' lack of motivation for studies, high rates of school dropout, and a considerable number of class council approvals as a form of deceiving the disapproval rate, which would be quite high. These factors have considerably difficult the achievement of expectations, which we hope to achieve in the teaching-learning process with the students. Facing this framework, with the development of this research, anchored in a case study, we present the attributions, perspectives and limits of a Continuing Teacher Training Program, according to procedures proposed by the Ministry of Education (MEC): National Pact for Secondary Education Strengthening. The purpose of the research is the following question: “How did the National Pact for the Secondary Education Strengthening contribute to changes in teachers' pedagogical work?” The research locus was Padre Anchieta State School from Salgado Filho PR (CEPA), a school institution that faces an educational reality not different from the other Brazilian schools, regarding the teaching and learning process. One of the main purpose of the Pact consists on the integral formation of the students of the High School, providing them conditions and possibilities of knowledge construction for autonomy and citizenship. Therefore, the results of the present research aim to analyze the objectives of the National Pact for the Secondary Education Strengthening in the view of high school teachers, pedagogues, principal and teachers of Higher Education Institutions to verify the results, through the implantation of this training, in this school institution. The methodology of the present research was based, mainly, on the case study carried out by Yin (2010), for the relevance that it presents regarding to the ways of analyzing a certain educational policy, in this case, teacher training and the possible results at pedagogical work. Besides the analysis of the work of 10 (ten) books used during the formation of the teachers by the Pact, we use Bernard Charlot, Marilena Chauí, Marai Ciavatta, Antonio Gramsci, Francisco Imbernon, among others, as basis for academic grounding. On this basis, we evaluated the results of this Teacher Training Program working with 17 high school teachers, who participated in the National Pact for the Secondary Education Strengthening, with 4 (four) members of the pedagogical team: three (3) pedagogues, the principal and three (3) teachers of Higher Education Institutions (IES) who participated in the execution of the Teacher Training Program.

**Key-words:** Secondary education; National Pact for the Secondary education strengthening; Pedagogical work.



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APAE - Associação de Pais Amigos dos Excepcionais

CEB - Conselho Estadual da Educação Básica

CEPA - Colégio Estadual Padre Anchieta

CNE - Conselho Nacional de Educação CNE

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

CTSA - Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

EM - Ensino Médio

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FNDE –Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional

FUNDEB - Fundo Nacional de Financiamento da Educação Básica

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes de Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NREs - Núcleos Regionais de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC - Proposta Pedagógica Curricular

PPP- Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná

PRC - Projeto de Redesenho Curricular

PTD - Plano de Trabalho Docente

RE- Regimento Escolar

SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 -	Conteúdos abordados nos cadernos da formação.....	17
Quadro 2 -	Abordagens do caderno II da Etapa I.....	21
Quadro 3 -	Desdobramentos do tema geral do caderno.....	23
Quadro 4 -	Abordagens do Caderno I, etapa II.....	33
Quadro 5 -	Linhas gerais dos conteúdos abordados no Caderno III.....	39
Quadro 6 -	Sugestão de prática a ser desenvolvida no EM.....	42
Quadro 7 -	Conhecimentos sobre linguagens abordados no Caderno IV.....	44
Quadro 8 -	Conteúdos abordados no Caderno V, etapa II	46
Quadro 9 -	Organização do Curso pelo Pacto.....	50
Quadro 10 -	Temáticas evidenciadas sobre o Pacto na visão dos professores do EM, no CEPA.....	52
Quadro 11 -	Cronograma - 1ª etapa – 2º semestre de 2014.....	54
Quadro 12 -	Cronograma - 2ª etapa – 2015.....	54
Quadro 13 -	Identificação do Colégio Estadual Padre Anchieta.....	57
Quadro 14 -	Recursos humanos no CEPA em 2017.....	59
Quadro 15 -	A equipe pedagógica e as mudanças no trabalho pedagógico.....	78
Quadro 16 -	Sistematização das mudanças segundo a equipe pedagógica do CEPA.....	79
Quadro 17 -	Aspectos positivos e negativos em relação ao Pacto.....	82
Quadro 18 -	Temáticas relacionadas ao Pacto na visão dos membros da equipe pedagógica do CEPA.....	83
Quadro 19 -	Justificativas para escolha das categorias relacionadas ao Pacto.....	84
Quadro 20 -	Mudanças a partir do Pacto segundo os professores do EM participantes do Pacto.....	85
Quadro 21 -	Mudanças a partir do Pacto segundo os professores.....	87
Quadro 22 -	Aspectos positivos e negativos em relação à formação pelo Pacto na visão dos professores.....	92
Quadro 23 -	Categorias relacionadas ao Pacto na visão dos professores do EM.....	94
Quadro 24 -	Justificativa dos professores para escolha das temáticas.....	95
Quadro 25 -	Pacto como possibilidade de mudanças no trabalho pedagógico dos professores.....	97
Quadro 26 -	Mudanças necessárias na formação dos professores.....	100
Quadro 27 -	Eleição das categorias pelas professoras das IES.....	103
Quadro 28 -	Temáticas sobre o Pacto eleitas em 1º lugar.....	104

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
I - O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO.....	14
<b>1.1 Diretrizes gerais.....</b>	<b>14</b>
<b>1.2 Materiais norteadores da formação pelo Pacto.....</b>	<b>19</b>
II - O PACTO NO CEPA NA VISÃO DOS PROFESSORES.....	54
<b>2.1 Entre o dito e o feito está o Pacto.....</b>	<b>54</b>
<b>2.2 Caracterização do Pacto no Colégio Estadual Padre Anchieta Ensino Fundamental e Médio – CEPA de Salgado Filho.....</b>	<b>60</b>
<b>2.3 A visão dos professores.....</b>	<b>66</b>
III - AS MUDANÇAS E SUAS CONTRADIÇÕES NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA.....	83
<b>3.1 O Pacto na visão da Equipe Pedagógica.....</b>	<b>83</b>
<b>3.2 Os professores do EM do CEPA que participaram da Formação pelo Pacto.....</b>	<b>90</b>
<b>3.3 Visão das professoras das IES que atuaram no Pacto.....</b>	<b>103</b>
COSIDERAÇÕES.....	112
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICES.....	121
ANEXOS.....	128

## INTRODUÇÃO

Com a experiência profissional como professor, há mais de 15 anos, nas disciplinas de Ciências, Biologia e Educação Especial, também atuando em sala de Recursos com estudantes com Deficiência Intelectual e Distúrbios de Aprendizagem, no Colégio Estadual Padre Anchieta (CEPA) no município de Salgado Filho, Paraná, na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Salgado Filho, foi possível perceber, ano após ano, importantes resultados, muitas vezes insatisfatórios, em relação à aprendizagem. Diante desses fatos, esta pesquisa surge particularmente relacionada ao Ensino Médio (EM), com a intenção de refletir, juntamente com os demais professores, sobre o processo educacional, nessa realidade.

Com a identificação de inúmeros problemas, como desmotivação dos estudantes casos de evasão, aprovação sem as devidas condições acadêmicas, os quais interferem negativamente no processo, surgiu no Colégio Estadual Padre Anchieta (CEPA), a possibilidade de aderirmos ao Programa de Formação Continuada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O desafio com a presente pesquisa, esteve pautado em construir essa dissertação, norteado no seguinte questionamento: o Programa de Formação de professores, o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, trouxe mudanças no trabalho pedagógico?

A partir da releitura dos cadernos de estudos, que nortearam a formação no Pacto, materiais estes que foram disponibilizados, pelo MEC, para os estudos e suas proposições, no trabalho pedagógico. Num propósito de identificar qual é a visão dos professores sobre o Programa e os resultados possíveis na formação humana integral, já que este foi um dos seus principais objetivos.

Dentre as carências, na educação, está a necessidade de formação continuada, que propicie atualização que subsidie a ação didática pedagógica. Normalmente, nos momentos de reflexão, nos encontros pedagógicos, nos conselhos de classe e nos planejamentos, enquanto professores, mencionamos que faltam possibilidades que possam proporcionar novas metodologias, ações didático-pedagógicas que deem respostas às inquietudes vividas pelos professores e estudantes.

Nesta perspectiva, no ano de 2014, o Colégio Estadual Padre Anchieta (CEPA) fez a adesão ao Programa de Formação Continuada proposta pelo MEC, intitulada Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no qual participamos. Programa que se apresentou como possibilidade de os professores pensarem, coletivamente, nas mudanças, necessárias e possíveis de realizar, no dia a dia, visando melhorar o interesse dos estudantes pela busca do conhecimento e, com isso, superar a realidade na qual grande

parte dos jovens se encontram.

A formação humana e integral visa proporcionar aos alunos do EM o alcance do conhecimento intelectual, que proporcione a eles desenvolverem capacidades de lidar com o mundo tecnológico, científico e social. Além disso, a formação implica em outras questões, como a busca de competência e o comprometimento ético, que se manifestam em ações profissionais, fundamentadas pela busca das transformações sociais, políticas e culturais indispensáveis para uma sociedade em que há desigualdades.

A concepção de ser humano integral é uma perspectiva que visa contribuir para a formação de seres humanos, capazes de participar, politicamente em espaços, sejam eles públicos ou privados, com a função de construir uma sociedade mais justa. Dada a relevância dessa problemática, a presente proposta de pesquisa foi pautada no Programa Pacto, formação continuada para professores, com propósito de mudanças e de possibilidades de reflexão sobre o processo educacional. A metodologia desta pesquisa se caracteriza como estudo de caso sobre formação continuada conforme a visão dos participantes, com o propósito de avaliar o obtido com a proposta, bem como quais são as expectativas dos professores, frente à realidade vivenciada em relação à insatisfação, particularmente, no EM, quanto à baixa aprendizagem.

Os sujeitos participantes da pesquisa, em 2016 foram 17 professores, destes, 3 (três) são pedagogos. Em 2017 foram 13 professores, dentre eles três (3) pedagogos e o diretor/gestor, além de 2 (duas) professoras da Unioeste, 1 (uma) do campus de Francisco Beltrão, 1 (uma) do campus de Cascavel e 1 (uma) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) de Irati. A redução de professores em relação ao ano anterior se deu pelo fato de 2 (dois) professores terem mudado de cidade e outros dois professores não aceitaram participar nessa fase.

As informações contidas neste texto são frutos dos apontamentos pelas respostas de questionários respondidos individualmente e, que foram imprescindíveis para estabelecermos paralelo entre as proposições do Pacto e o que os professores pensam sobre ele. Os resultados estão organizados em três capítulos. O primeiro capítulo, com o título O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, traz a análise dos documentos que nortearam a elaboração do Pacto, na fundamentação teórica e no formato do Programa, no estado do Paraná. No segundo capítulo, cujo título é “Como o Pacto se apresenta na escola na visão dos professores que participaram dessa formação”, apresentamos a caracterização institucional do Colégio Estadual Padre Anchieta (CEPA) e a análise pelos 17 professores regentes das disciplinas do EM. No terceiro capítulo elencamos aspectos relevantes sobre os conteúdos de 10 (dez) cadernos, analisados, que

orientaram as duas etapas que resultaram na formação pelo Pacto, com olhar para os sujeitos da pesquisa, que atuam no EM, no CEPA. Demonstramos também a investigação com 3 (três) professoras das IES que atuaram na formação. Fase que trouxe a percepção das professoras das universidades, com a dos professores que atuam no CEPA, de Salgado Filho, com a intenção de responder o que a Formação pelo Pacto do EM trouxe de mudança no trabalho pedagógico dos professores.

O Pacto é resultado de ampla discussão no âmbito do Ministério da Educação (MEC), efetivado em parceria com Universidades Públicas, e, realizado em cada escola, possibilitou importantes reflexões sobre a realidade o Ensino Médio, e, portanto, foi possível pela presente análise, conhecer os desdobramentos do Programa e saber se ofereceu contribuição que tenha resultado em mudanças na ação dos professores.

## I - O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

### 1.1 Diretrizes gerais

Nesse capítulo apresentamos o Pacto no embasamento Legal, como Programa de Formação Continuada, proposto pelo MEC. Demonstramos a dinâmica que culminou na sua efetivação, nas escolas, com sua adesão. Apresentamos os materiais que subsidiaram os estudos, entre os professores e coordenadores pedagógicos. Pois se trata de um Programa proposto pelo Ministério da Educação (MEC), de 2013 e que teve início no ano de 2014. Por meio dele, os professores e coordenadores pedagógicos realizaram formação durante o ano de estudos sobre temas centrados em conteúdos, cujo foco foi o estudante do EM, na sua formação humana integral.

Em linhas gerais, representa a articulação e a coordenação de ações entre as esferas governamentais, a União, o Distrito Federal e os Estados, visando à formulação e implantação de ações para melhorar o padrão de qualidade do EM, no Brasil, com a intenção de incluir o cidadão nessa fase escolar.

A Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, foi a Legislação que deu embasamento legal ao Programa no âmbito do Governo Federal, em seu artigo I:

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 EM público, nas redes estaduais e distrital de educação (BRASIL, 2013, p.01).

A Formação continuada dos professores pelo Pacto encontra respaldo na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), que obriga o poder público a proporcionar, continuamente, condições de aperfeiçoamento a esses profissionais.

Nesse sentido o MEC, juntamente com as secretarias estaduais e distritais, ao instituir o Pacto, assume o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no EM público, tanto do campo como da cidade.

[...] 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. (BRASIL, 2012, p. 01).

Com a adesão, as escolas que ofertam EM, na política de formação continuada

pelo Pacto, receberam apoio técnico e financeiro como a concessão de bolsas de estudos e pesquisa para os profissionais da educação. A execução do Pacto se deu pela ação em parceria do MEC com Instituições Públicas de Ensino Superior – IES: [...] § 2º A formação a que se refere o caput ocorrerá em cursos de aperfeiçoamento ou extensão nas IES públicas participantes do Pacto. (BRASIL, 2013, p 01).

Em termos de ações, o Pacto está de acordo com o Art. 3º da Portaria Nº 1.140-MEC, de 22 de novembro de 2013:

I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (BRASIL, 2013, p. 01 e 02).

O Programa teve como foco formar e valorizar os profissionais que atuam no EM, a partir da prerrogativa da capacitação dos professores para um repensar do EM de acordo com o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM, 2012). Dessa maneira, o MEC buscou valorizar as peculiaridades de cada região, bem como favorecer logisticamente o acesso dos orientadores de estudo e dos formadores regionais às etapas da formação.

Segundo consta na Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, os recursos para realização da formação foram alocados diretamente no orçamento das IES, transferidos por meio de termos de compromisso ou outras formas de transferência. Esses recursos foram utilizados para a implementação das atividades necessárias na aquisição de materiais de consumo, contratação de serviços, pagamentos de diárias, passagens e apoio técnico.

Ainda em relação à efetivação da realização do Pacto, houve o pagamento de bolsas para as seguintes funções: coordenador geral da IES; coordenador adjunto junto a IES; supervisor da formação; formador junto a IES; formador regional; orientador de estudo e ao professor/coordenador pedagógico do EM.

A Formação foi ofertada,

[...] de forma presencial, 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 estudos, 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 (BRASIL, 2013, p. 04).

Mediante a essa organização, os envolvidos tiveram a possibilidade de realizar os estudos a partir das discussões realizadas nos encontros do Pacto, dialogando entre si em todo o processo da formação. Nesse sentido:

O conhecimento profissional consolidado mediante a formação permanente apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competências de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, o diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010, p. 75).

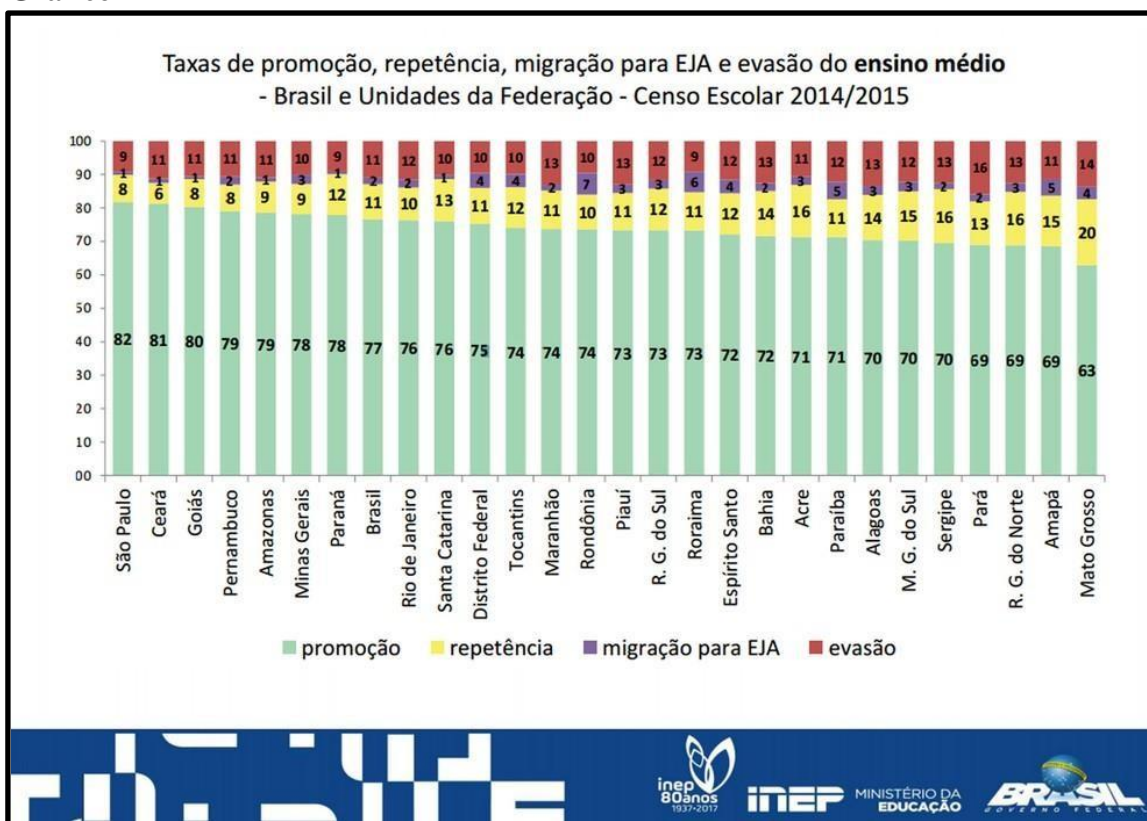
O Pacto visa identificar as fragilidades e apontar possíveis caminhos nas mudanças no trabalho docente e no avanço do processo de aprendizagem. Em relação a esse objetivo, vale-nos observar a realidade atual do EM no Brasil que segundo Brasil/INEP (2014 e 2015), se apresenta num quadro alarmante quanto à evasão escolar, pois alcança 11% do total de estudantes, mais precisamente, 12,7% e 12,1% dos matriculados na 1ª e 2ª série, respectivamente, abandonaram os estudos entre os anos de 2014 e 2015, de acordo com o Censo Escolar.

Os dados são inéditos e integram um conjunto de indicadores, divulgados pela primeira vez pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Ministério da Educação (MEC). A análise, de acordo com o governo, com base em uma metodologia de acompanhamento longitudinal da trajetória dos estudantes, traz outra característica observada. Ela se refere ao EM das escolas rurais como as que apresentam maior evasão em todas as etapas de ensino. Em relação aos estados, o Pará tem a mais alta taxa de evasão em todas as etapas de ensino, chegando a 16% no EM, conforme informou o INEP (2014 e 2015).

Ao considerar a evasão por redes, o total de 11% representa o retrato da situação na média das redes. Se considerada apenas a evasão na rede particular, ela é de 3,6%, seguida de 5,6% na rede federal, 9,4% na municipal e de 12,2% na rede estadual (que é a principal ofertante da etapa). Percebemos que no levantamento 2007/2008, a evasão era de 14,4%, mantendo trajetória de queda até 2013/2014, quando atingiu 10,8%. Porém, apesar da queda nos índices de evasão, ainda representa um dado preocupante, o que, segundo o MEC (2012), com o Pacto, visa melhorar esses apontamentos.

No gráfico a seguir, demonstramos os dados apresentados em todos os estados e no Distrito Federal.

Gráfico 1 -



Fonte: Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica. DEED/INEP Brasília-DF | Junho 2017. INEP – Ministério da Educação

Quanto à meta do MEC DCNEM (2012), essa esfera governamental, coloca-se como responsável pela gestão, controle e a mobilização social da formação, que se caracterizam pela definição e disponibilização de um sistema de monitoramento e pela constituição de um arranjo institucional para a gestão da formação.

Nessa organização foi constituído um arranjo institucional para gestão da formação, organizado por meio de um Comitê Gestor Nacional, como o responsável pela coordenação e avaliação das ações de formação em âmbito nacional, com a participação de uma equipe formada por profissionais que atuam na Secretaria de Educação Básica-SEB, do MEC, por representantes das IES e do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED além de outros órgãos e entidades julgadas importantes pelo Comitê.

A Coordenação Estadual da Formação Continuada pelo Pacto foi responsável pela mobilização e proposição de soluções para temas estratégicos, composta em cada estado, por profissionais da Secretaria de Estado da Educação da(s) e IES formadora(s) em atividade no estado e de outras entidades a critério e escolha da coordenação nos estados.

As IES foram responsáveis pela Coordenação da Formação, desenvolvendo essa tarefa em parceria com os articuladores das Secretarias de Estado da Educação. Juntas

realizaram a gestão, supervisão e monitoramento da formação no Distrito Federal e nos estados, promovendo apoio à implementação das ações de formação continuada nas escolas de EM.

O MEC forneceu, por meio digital, os materiais de formação às redes de ensino. As unidades de ensino de EM que aderiram ao Pacto, por sua vez, disponibilizaram os referidos materiais aos participantes na formação continuada.

De acordo com a Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, coube 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 adequado para os encontros presenciais da formação; IV - certificar os formadores regionais, os orientadores de estudos, 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 (BRASIL, 2013, p. 03 e 04).

Com adesão pelos estados e o Distrito Federal, o MEC teve a intenção de universalizar no país esse Programa de Formação Continuada. Para favorecer a efetivação desse Programa, coube a todos os entes da federação a função de instituir e viabilizar o funcionamento de um Comitê nos estados e no Distrito Federal, que fizeram a gestão e o monitoramento das ações do Pacto, em suas respectivas redes de ensino. Dentre as funções da gestão, coube também a de selecionar os supervisores, que, por sua vez, se dedicaram às ações do Pacto, construindo as equipes para contribuírem na gestão estadual e distrital, bem como nas unidades regionais de educação – Núcleos Regionais de Educação (NREs).

Os formadores regionais tiveram garantida a possibilidade de participarem em eventos de formação, para, após essa etapa, desenvolverem as atividades propostas pelo Programa nos grupos de participantes nas escolas. Para a efetivação do Programa, os orientadores de estudo<sup>1</sup> foram selecionados e tiveram também garantidos sua participação nos eventos de formação, sempre que necessário.

Conforme consta na Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012 – MEC – Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica – que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu artigo 5º,

O EM, em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se em:  
I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação

---

<sup>1</sup> A escolha do orientador de estudo no CEPA, foi feita obedecendo o critério de formação acadêmica. Nesse caso, a professora que atuou nessa função, tem formação em Pedagogia, e Especialização em Interdisciplinaridade.

em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012, p.02).

A resolução mencionada fundamenta a intencionalidade do Pacto quanto à universalização do EM, tanto no que se refere à oferta, quanto aos objetivos estabelecidos para os que a ele tem direito em termos de crescimento acadêmico e pessoal, visando à formação humana e integral.

## **1.2 Materiais norteadores da formação pelo Pacto**

O processo formativo foi organizado com o eixo estruturante na temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral” como condutor da discussão e do trabalho, em todas as etapas do curso. Foi organizado na perspectiva da integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o sentido da formação humana integral possui duplo caráter: a) da adaptação e da emancipação; b) da produção da identidade e da diferença. Significa o comprometimento com a produção da identidade e com a diferença, com adaptação das diferenças dos sujeitos e emancipação.

Nesse sentido a autonomia intelectual e moral se instituem com a finalidade do projeto educativo voltado para a formação humana integral, o acesso ao conhecimento, convertido em saber escolar, por meio das transposições dialéticas, processo em que ocorre a troca de conhecimentos por meio de discussões entre os sujeitos, se torna um meio ao nosso alcance para ocorrer à efetivação de projeto educativo que vise o exercício da autonomia, da reflexão e do senso crítico.

Na sequência, sintetizamos no quadro 1, a organização das etapas e distribuição dos temas que foram trabalhados, durante a formação continuada pelo Pacto. O curso foi organizado em duas etapas: etapa I e etapa II. Em cada uma delas foram trabalhados conteúdos específicos relacionados ao EM, conforme representado a seguir:

**Quadro 1 - Conteúdos abordados nos cadernos analisados da formação**

ETAPAS	CADERNOS E CONTEÚDOS ABORDADOS
I	Caderno I: Ensino médio e formação humana integral Caderno II: O jovem como sujeito do ensino médio Caderno III: O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral Caderno IV: Áreas de conhecimento e integração curricular Caderno V: Organização e gestão democrática da escola
II	Caderno I: Organização do trabalho pedagógico do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral Caderno II: Ciências humanas Caderno III: Ciências da natureza Caderno IV: Linguagens Caderno V: Matemática

Organização: DUARTE, 2017.

O caderno I da Etapa I abordou o EM e Formação Humana Integral, com finalidade de propor uma reflexão sobre a questão do rendimento dos alunos no EM. Segundo o Censo Escolar Brasil (2012) de cada quatro alunos matriculados, um não obtém aprovação para a série seguinte. Dessa maneira, muitos acabam não concluindo o EM. Outro dado evidente se refere ao fato de que nas escolas estaduais, conforme aumenta a taxa de matrículas, com o mesmo índice aumenta a taxa de reprovações.

A proposta do Pacto enfatiza a responsabilidade dos participantes e das escolas, para melhorar os índices quanto a não reprovação e não evasão escolar. Além disso, reconhece a necessidade de desenvolver ações em políticas educacionais que visem o ingresso, o rendimento e a permanência dessa parcela da população nas escolas.

O caderno I propõe a discussão sobre a diversificação do EM, bem como chama a atenção para a desigualdade educacional crescente no Brasil, fruto do modelo de organização da escola, na atualidade. Modelo esse, que não reconhece a diversidade dos sujeitos que compõem a classe estudantil, e dessa maneira, deixa de trabalhar pedagogicamente os estudantes alunos em suas especificidades.

Com essa perspectiva,

Em meio a essa disputa por projetos societários e educacionais, as novas DCNEM (BRASIL, 2012a) sinalizam para um caminho distinto do atual. Afirma-se que “o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (Art. 3º) e que “[...] em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se [...] (Art. 5º)” na “Formação integral do estudante” (Art. 5º, Inciso I) (BRASIL, 2013, p.33).

A prerrogativa das DCNEM, colocada no caderno 1 da etapa 1, do PACTO, aponta

para uma nova realidade, à universalização do EM como um direito social, cabendo ao Estado a sua oferta gratuita com princípios que caracterizem a educação a toda a diversidade.

Um dos frutos maiores da reflexão crítica e das iniciativas dos movimentos sociais populares e de educadores democráticos organizados nos Fórum em Educação Pública que participaram do processo e de elaboração da nova LDB consistiu na construção de um projeto coletivo destinado a redefinir os objetivos e as atribuições do Ensino Médio. O projeto de **formação humana integral** propõe-se a superar a dualidade presente na organização do ensino médio, promovendo o encontro sistemático entre “cultura e trabalho”, fornecendo aos alunos uma educação **integrada ou unitária** capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social, “da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho” (grifos do autor. CURY, 1991, p.32).

A “formação humana integral”, segundo o Caderno I, é vista como uma necessidade na atualidade. Ressalta que se trata de um caminho em construção com o objetivo de permanentemente avaliar a caminhada educacional e, conforme as necessidades, promover as mudanças para cada vez mais proporcionar a educação para todos. Ainda, que é fundamental garantir uma base igualitária para todos de maneira que sendo, EM profissionalizante, ou não, destinado a adolescentes, jovens ou adultos, urbano ou rural, diurno ou noturno, indígena, quilombola ou ribeirinho, deve ser concebido a partir de uma concepção comum, igualitária.

[...] uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados. Assim, os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral de sujeitos autônomos e emancipados (MOURA, 2013 p. 22).

A concepção de formação humana integral, fortemente abordada nessa unidade do material de formação, se constitui em desenvolver o conhecimento ético, de forma a contribuir na construção de sujeitos capazes de atuar na busca de transformações sociais, políticas e culturais visando uma sociedade igualitária.

Com essa visão e perspectiva, Ciavatta (2005),

[...] 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 ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como

cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p.85).

O Pacto admite a necessidade, das escolas atuarem para contribuírem na a formação de cidadãos, tanto em esferas públicas como nas privadas, buscando uma sociedade mais justa. Isso segundo o que se observa nas proposições do Caderno I, se dará pela atuação consciente do jovem no local onde convive e na sociedade como um todo, seja no envolvimento em lutas sociais, na emancipação intelectual e profissional.

Seguindo na perspectiva do Caderno II, etapa I, intitulado “O jovem como Sujeito do Ensino Médio”, trata a questão da juventude na escola e considera o grande desafio que representa a busca da compreensão desse público na sociedade atual. Nesse contexto, a temática do Caderno sugere que a escola construa uma relação com esses jovens estudantes, de maneira a superar conflitos que causam mal-estar em nossas escolas.

[...] no cotidiano da escola e, principalmente na sala dos professores, podemos perceber que o desafio de trabalhar com os “jovens de hoje” costuma ser um tema constante nas rodas de conversa entre colegas. Nestas conversas, é comum encontrar queixas sobre como o cotidiano escolar é tumultuado por problemas provocados pelos jovens estudantes. A indisciplina costuma ser o principal problema apontado. Ela se manifesta na crítica à “falta de respeito” com os professores, nas relações agressivas entre os próprios jovens, na agressão verbal e física, na “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares e na “dispersão” devido ao uso de celulares ou outros aparelhos eletrônicos, mesmo na sala de aula. A forma de se vestir dos jovens também é vista como “rebeldia” e afronta ao que se exige como uniforme escolar são calças e blusas larguíssimas, *piercings*, tatuagens e o boné: ah, o boné! Este é quase sempre o pivô do conflito quando a escola define um padrão rígido de vestimenta. A lista poderia crescer infinitamente, como forma de exemplificar os pontos de tensão entre jovens e professores no ambiente escolar (CARRANO, CORREA, DAYERELL, et al. 2013, p.6).

O texto dessa unidade do Pacto, conforme Carrano, Correa e Dayerell, et. al (2013) propõe refletir, sobre problemas principalmente por indisciplina, que causam desconfortos entre a juventude e a escola. Indica que essas questões são de relacionamento entre jovens e professores, entre estudantes e as escolas. Portanto, um problema a ser resolvido. Coloca todos os sujeitos envolvidos no processo escolar, em condições de reconhecer seus papéis e juntos elencarem soluções para os problemas. Nessa ótica,

[...] propõe-se uma escola em que se interage com o contexto, em que se prima pelo diálogo, pela participação, pela colaboração e pela solidariedade entre todos os que formam a comunidade de aprendizagem, com o objetivo de melhorar a educação [...] (IMBERNÓN, 2010, p.88).

Nesse sentido, de acordo com Carrano, Correa e Dayerell, et. al (2013) o conteúdo exposto no caderno II, da unidade I, apresenta informações que entre os jovens estudantes existem grandes queixas, em relação à escola e aos seus professores. Eles alegam que a instituição escolar se apresenta distante dos seus interesses e necessidades. Ainda segundo os autores, há casos em que os jovens dizem que os professores pouco acrescentariam à sua formação, demonstrando a visão de que a escola se coloca como uma “obrigação” com a finalidade de conseguirem um diploma, apenas. Essa realidade se comprova segundo as próprias discussões que o Pacto elenca na formação continuada por ele proposta.

Dessa forma,

[...] as políticas de responsabilização do professor têm o mesmo sentido daquilo que chamamos de “jogo de culpados” e só revelam uma das faces da crise da escola na sua relação com a juventude. Ao buscar compreender essa realidade, um primeiro passo é constatar que a relação da juventude com a escola não se explica em si mesma: o “problema” não se reduz nem apenas aos jovens nem apenas à escola e aos seus professores. É fundamental superar a nossa tendência em achar “o culpado” de um relacionamento problemático. Seria ilusório acreditar que assim estaríamos enfrentando a complexidade dos desafios cotidianos (CARRANO, CORREA, DAYERELL, et al .2013, p.6 e 7).

No Caderno II, etapa I, consta que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM - DCNEM (2012) apontam para a centralidade dos jovens estudantes como sujeitos do processo educativo. No parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE (2011) que o fundamenta, fica explícita a necessidade da “reinvenção” da escola, de maneira que garanta o aprimoramento do educando, assegurando a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Atribui importância do reconhecimento da diversidade e da realidade de todos os sujeitos no processo educacional. Nessa perspectiva,

Pôr em prática as determinações das Novas Diretrizes Curriculares para o EM significa de fato desenvolver um trabalho de formação humana que contemple a totalidade dos nossos jovens estudantes. Nossa realização como docentes que somos passa pelo conhecimento amplo sobre eles e elas. É a realização de um preceito básico da antropologia: se queremos compreender, é necessário conhecer. E, da mesma forma, reconhecer – experiências, saberes, identidades culturais – é condição para o relacionamento e o diálogo. (CARRANO, CORREA, DAYERELL, et al. 2013, p.9).

A proposta da reflexão, apresentada nesse caderno II, da etapa I, visa fornecer



possibilidades de análise para facilitar a dinâmica de aproximação e conhecimento do público estudantil como jovens sujeitos, dotados de experiências, conhecimentos e sonhos, com o que a escola, na visão do Pacto visa desenvolver. A partir daí eles poderão se apropriar do conhecimento, sendo capazes de reelaborarem práticas, valores, normas e novas visões de mundo, a partir dos seus interesses e necessidades.

A reflexão induz à percepção de que a escola não deve trabalhar com a concepção de que existe apenas “uma juventude”, visto que existem muitas formas de ser e de viver a juventude. O material se apresenta organizado em quatro sessões, as quais abordam dimensões da condição juvenil, a seguir demonstrado:

### **Quadro 2 - Abordagens do caderno II da Etapa I**

SESSÕES	ABORDAGENS DO CADERNO II
I	Noção de juventude.
II	Reflexão sobre as múltiplas dimensões das identidades juvenis, sobre a relação que os jovens estabelecem com as novas tecnologias.
III	Esta sessão chama a atenção para dimensões relevantes quanto à realidade da juventude, considerando a relação dos jovens como trabalho, o contexto territorial onde vivem e seus projetos pessoais.
IV	Reflexão sobre a participação e visão do cidadão jovem na vida da escola.

Organização: DUARTE, 2017.

Ao propor reflexão sobre juventude, o texto do Caderno II, apresenta uma tendência que, a sociedade, e conseqüentemente a escola, tendem a ver o jovem apenas pelo lado negativo, negando a ele sua identidade. Reconhece que apesar de estar em processo de construção, ele precisa ser reconhecido pelo que representa.

Segundo o autor dessa unidade,

[...] essa imagem convive com outra: a juventude vista como problema. Os índices alarmantes de violência, principalmente os homicídios, o tráfico de drogas, o consumo de álcool e outras drogas, a ameaça da AIDS e a gravidez na adolescência são fenômenos que contribuem para cristalizar a imagem da juventude como um tempo de vida problemático (CARRAN, CORREA, DAYERELL, et. al. 2013, p.12).

Os autores admitem que são necessárias medidas urgentes, pois não admitem que se tenha visão do jovem pela ótica do problema, para não o reduzi-lo à complexidade desse momento de vida. Comentam que muitos problemas ditos serem da juventude, não foram causados pelos jovens, mas constituídos historicamente e refletem também no jovem atual.

[...] é preciso cuidar para que o sujeito jovem não se transforme num problema para a sociedade. Isso pode fazer dele uma “nova classe perigosa” a ser combatida. Tal postura inibe a compreensão e o investimento em ações baseadas na perspectiva dos direitos

(CARRANO e DAYERELL, 2013, p.12).

Nessa perspectiva, na visão de Carrano, Correa, Dayerell et. al. (2013), o jovem<sup>2</sup> é cidadão dotado de direitos, e que os problemas a que ele está sujeito, resultam da falta de ações públicas, sociais, e hoje a ele são negadas. Faz-se necessário que a escola, construa uma nova imagem do jovem, reconhecendo suas potencialidades para, a partir desse pressuposto, poder conhecer o jovem aluno, e assim, construir uma educação que proporcione a formação de novas gerações. Geração essa, dotada de criticidade com consciência participativa na sociedade.

O estudo proposto no caderno II, da etapa I, partiu para a concepção de conceber a cultura, a identidade, frente às tecnologias a que a sociedade vem se submetendo com o passar dos anos. Nesse sentido Carrano, Correa, Dayerell, et. al. (2013), admitem que as instituições de ensino do país tenham como função contribuir para que os jovens tenham condições de realizar escolhas conscientes para sua vida. Diante disso, os autores dessa unidade colocam que a sociedade se vê atravessando por processos societários inéditos como consequência de mutações de natureza global. Um tempo de aceleração temporal estaria criando uma nova juventude (LECCARDI, 2005). E essa juventude estaria se desenvolvendo em meio a contextos de novas alternativas de vida apresentadas pelo desenvolvimento científico tecnológico e pelos novos padrões culturais estabelecidos.

[...] Os jovens sujeitos do Ensino Médio nos trazem cotidianamente desafios para o aprimoramento de nosso ofício de educar. Entre esses desafios, encontra-se a difícil tarefa de compreensão dos sentidos os quais os jovens elaboram no agir coletivo, em seus grupos de estilo e identidades culturais e territoriais que em grande medida, nos são apenas “estranhos” (no sentido de estrangeiros) e diferem de muitas de nossas concepções (adultas) de educação (escolar ou não), de autoridade, de respeito de sociabilidade “adequada” e produção de valores e conhecimentos (CARRANO, CARRANO, DAYERELL, et. al. 2013 p.21).

É com essa perspectiva que a reflexão levantada à importância da escola discutir sobre as identidades juvenis; que instituições escolares e os profissionais da educação detêm a tarefa, de além, de trabalhar o conhecimento, ter a compreensão do jovem no contexto em que vivem, visto que são muitos os aspectos que constroem a vivência no período da juventude. Chamam atenção no sentido de dizer aos educadores que, muitas

---

<sup>2</sup> Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde, Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS), juventude é uma categoria sociológica que representa um momento de preparação de sujeitos - jovens - para assumirem o papel de adulto na sociedade e abrange o período dos 15 aos 24 anos de idade. (SILVA e SILVA. 2017. p.1).

vezes, eles cometem enganos ao comparar sua vida com a dos jovens, na atualidade.

Nessa perspectiva, no caderno III da etapa I, foi abordado sobre o “Currículo do EM, Seus Sujeitos e Desafios da Formação Humana Integral”, com objetivo de proporcionar aos profissionais cursistas uma reflexão em relação à prática docente associada ao campo teórico do currículo. Além disso, questiona sobre a necessidade de a escola conceber o jovem brasileiro como sujeito dotado de direito à educação.

Os autores buscam respostas aos questionamentos:

Qual o sentido do conhecimento e como podemos pensar a relação entre conhecimento escolar e os sujeitos, alunos jovens (e adultos) do Ensino Médio na atualidade? Como esse conhecimento se articula às dimensões da formação humana a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia presentes nas proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio? Decorrentes dessa problemática, perguntamos, ainda, quais formas de organização dos tempos, dos espaços e dos saberes permitiriam maior integração e diálogo entre as disciplinas e áreas do conhecimento e entre estas e os sujeitos alunos e professores da última etapa da educação básica? (SIMÕES e SILVA, 2013. p. 6).

O Caderno III, etapa I, propõe buscar respostas a esses questionamentos, juntamente com os professores e coordenadores do EM participantes do Pacto. O objetivo é estabelecer a reflexão sobre como a prática docente tem se articulado, considerando as experiências dos jovens e demais sujeitos, dessa fase escolar, com o mundo do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

O eixo comum dessa reflexão se deu na perspectiva de um novo EM e, considerando os desafios para atingir a formação humana integral.

### Quadro 3 - Desdobramentos do tema geral do caderno

ABORDAGEM GERAL DO CADERNO III DA ETAPA I	DESDOBRAMENTOS DO TEMA GERAL DO CADERNO
O Currículo do EM; seus Sujeitos e desafio da formação humana integral	<p>Pressupostos e fundamentos para um ensino médio de qualidade social: sujeitos do ensino médio e formação humana integral.</p> <p>Dimensões da formação humana: trabalho, ciência, tecnologia e cultura e os sujeitos do ensino médio.</p> <p>Uma ação curricular integrada para uma formação humana integral.</p> <p>A integração curricular a partir das dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura na prática escolar.</p>

Organização: DUARTE, 2017.

O grande desafio nessa unidade é o de superar o caráter enciclopédico, dualista,

fragmentado e hierarquizante do currículo do EM. Nesse sentido, segundo Ramos, Freitas e Pierson (2013) como conteúdo do presente caderno, analisa a trajetória histórica do modelo do ensino, com a intenção de perceber as tendências que marcaram sua organização pedagógica- curricular durante muitos anos e, dessa forma, busca propor a superação desse modelo que, durante muitos anos, buscou preparar o estudante para ingressar no ensino superior, ora prepará-lo para atender as exigências do mercado de trabalho.

Essa análise visa, portanto, direcionar à compreensão, de que quaisquer umas das organizações curriculares apresentadas demonstram-se fragmentadas, a partir de conhecimentos em disciplinas organizadas hierarquicamente. Esse processo dava maior valorização a certas áreas desconsiderando a importância de outras, resultando em limitações consideráveis no conhecimento dos estudantes.

Dentre as limitações, o texto do Caderno III, aponta para as fragilidades resultantes da não consideração da realidade vivenciada dos alunos, constituída por diferentes juventudes, com diferentes identidades, culturas e necessidades. Os autores, expõem ainda que a maior parte das escolas atuais priorizam o ensino pela repetição, sem que haja a possibilidade de o aluno contextualizar suas experiências, ressignificando os conhecimentos acumulados ao longo da vida, na escola e fora dela.

Essa temática, portanto, vem em defesa de uma perspectiva curricular menos fragmentada e mais integrada. Em outras palavras, lança aos professores e coordenadores do EM participantes do Pacto, o desafio para uma organização curricular que melhor favoreça na atualidade, um sentido do ensino que vise valorizar as experiências e conhecimentos vividos, e, a partir daí atuar na reconstrução dos conceitos pelo espaço escolar. Essa dinâmica, segundo o que se coloca, levaria à reflexão que resultaria na construção de um novo currículo e, conseqüentemente, a um trabalho pedagógico que admita a necessidade de se pensar na busca da formação humana em sua plenitude, a formação humana integral, eixo principal dessa discussão. Essa perspectiva está respaldada nas DCNEM (Parecer CNB/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), que priorizam as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como norteadoras do desenvolvimento curricular.

Consta nas DCNEM (2012), que as atividades curriculares do EM são organizadas a partir de um eixo comum, a considerar o trabalho, a ciência, a tecnologia, a cultura, e que todos os componentes curriculares sejam integrados. Com essa perspectiva, para construir um currículo que seja capaz de dar novos sentidos à escola, dinamizando experiências oferecidas ao público estudantil, proporcionando novos significados aos conhecimentos adquiridos.

Em relação à construção do currículo, o Pacto chama a atenção para que ele seja resultado de uma construção coletiva, que a valorize a participação dos sujeitos que pertencem à escola, a saber: pais, alunos, professores, coordenadores pedagógicos e gestores. Todos esses atores devem ter clareza da necessidade de se estabelecer sintonia entre o que se objetiva para o currículo com o que se concretiza no dia a dia escolar.

Nesse sentido,

Chegamos a um momento em que consideramos necessário e oportuno um diálogo com o campo teórico do currículo. Diante deste objetivo, vamos partir do entendimento de que o currículo pode ser compreendido como a seleção dos conhecimentos e das práticas sociais historicamente acumulados, considerados relevantes em um dado contexto histórico e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta pedagógica definida coletivamente e na qual se explicitam as intenções de formação, bem como as práticas escolares as quais deseja realizar com vistas a dar materialidade a essa proposta (SILVA, 2000, p.27).

As proposições postas no Caderno III abordam a necessidade de a instituição escolar atuar no sentido de superar as resistências historicamente construídas, no campo curricular, mas não desmerece o contexto histórico da sociedade, para a partir daí, alcançar essa superação por meio de práticas escolares. Dessa forma, conforme Silva (2000), planejar o currículo, torna-se um processo de construção de significados de valores culturais e reconhecimento de que estes estão relacionados à dinâmica de produção do poder na sociedade.

O texto do Caderno reconhece que os sujeitos do EM precisam dar visibilidade aos conhecimentos e saberes. Isso significa intenção política e uma concepção inovadora, que coloca essa fase escolar pautada com compreensão histórica e social do processo educativo, na expectativa de trabalhar com centralidade na dimensão humana.

Conforme consta,

A integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo tem por fim propiciar a **compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos, devendo orientar a definição de toda proposição curricular, constituindo-se no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação** (grifos dos autores. BRASIL, 2012, p. 20.).

O conteúdo do Caderno coloca em concordância com as DCNEMs (2012) uma

vez que reconhece que elas representam a possibilidade de traçar um novo percurso para o EM. Percurso, que propicia uma formação associando a cultura da ciência e do trabalho, dando condições aos estudantes de compreenderem que os conhecimentos e os valores característicos de um determinado tempo histórico e de um grupo social, justificam as possibilidades que orientam o desenvolvimento dos meios e das relações sociais e de produção.

Em face a essa ideia,

[...] significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (SIMÕES e SILVA, 2013, p. 76).

A intenção é levar os professores e coordenadores do EM, a reconhecerem a necessidade de a escola dar espaço para a relação entre ensino e pesquisa, visando desenvolver a autonomia intelectual. Dessa forma, os sujeitos estudantes teriam capacidade para reconstruir e aprimorar conhecimentos em seu contexto social. Para tal, a pesquisa é reconhecida no trabalho pedagógico como estratégia que potencializa o público estudantil a despertar para ações críticas, saindo do comodismo e deixando de conceber como certo somente aquilo que a ele comumente é repassado como único e verdadeiro, passando a ver maior significado aos conhecimentos e, conseqüentemente, vendo razão para aprendê-los e utilizá-los em sua vida. Nesse sentido, dá-se condições para o alcance da autonomia intelectual, o que de fato representa um dos grandes objetivos do Pacto.

Nessa perspectiva, o Caderno IV trabalha “Áreas de Conhecimento e Integração Curricular”, com o objetivo de apresentar aos profissionais que atuam no EM, participantes da formação pelo Pacto, que se oficializa como um direito reconhecido pelas DCNEM (2012). Por meio dele, os estudantes têm possibilidades de se integrarem no mundo dos conhecimentos a partir das ciências. Com isso, os jovens terão condições de se incluírem no conhecimento científico contribuído, significativamente, na formação.

Os autores propõem:

[...] refletir com os participantes do Pacto, como podemos viabilizar as metas colocadas pelas DCNEM de: preparar o educando para o trabalho e a cidadania, de modo que ele possa continuar aprendendo e ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; promover o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, além do pensamento crítico; possibilitar a compreensão dos fundamentos científico, tecnológicos e

dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (RAMOS, FREITAS e PIERSON, 2013, p.7).

Em relação a esses objetivos, há preocupação em levar os professores a verem as disciplinas escolares não apenas como acervos de conteúdos de ensino, com relação com à realidade.

Nesta unidade, vê-se também que há indicação para o trabalho interdisciplinar, no qual os conteúdos sejam frutos de campos científicos, específicos, agrupados a determinadas unidades, passando ter maior relação entre si. Com isso, passam a configurar enquanto áreas científicas, com relevância maior do que propõem as disciplinas isoladamente. Por exemplo: a área de Ciências da Natureza, a natureza sendo o objeto de estudo para ser estudada, na especificidade, tem-se um campo disciplinar, no caso a biologia. Abrange dessa forma o estudo da natureza em relação à constituição, transformação da matéria relacionando-a à química. E, dessa maneira, direcionada em todas as demais áreas do conhecimento, história, geografia, sociologia, filosofia, dentre outras possíveis.

Nesse sentido,

[...] o problema essencial da ciência, para que seja socialmente necessária, consiste em reconstruir relações organizadas entre os conhecimentos resultantes da interação dinâmica desses campos, pois a compreensão que se pode ter da particularidade do real estudado pode ser diversa quando examinada isoladamente ou no interior de um todo (RAMOS, FREITAS e PIERSON, 2013, p.15).

Como consta no caderno IV, dessa unidade, as DCNEM (2012), orientam a organização do currículo em Áreas do Conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Nessa perspectiva, as áreas do conhecimento devem ser vistas como agrupamentos de conhecimentos, com afinidades entre si, expressando referência a um objeto comum não equivalente aos específicos de cada componente curricular, mas que essas especificidades se construam. Visa à integração entre os conceitos, terminologias, a partir de metodologias e procedimentos, com a interdisciplinaridade como princípio para atingir os conhecimentos que se objetiva alcançar.

Por outro lado, Ramos, Freitas e Pierson (2013), indicam que contextualizar os conteúdos escolares não significa liberá-los do plano abstrato da transposição didática para aprisioná-los na espontaneidade e na cotidianidade. O que é necessário, como no caso da interdisciplinaridade, fundamento epistemológico que proceda a relação entre parte e

totalidade. Assim, contextualizar o conhecimento não é exemplificar em que ele se aplica ou que situações ele explica, mas sim mostrar que qualquer conhecimento existe como resposta a necessidades sociais. Estas, por sua vez, são históricas e também produto de disputas econômicas, sociais e culturais.

O texto em discussão chama atenção no sentido de que a organização curricular, por áreas do conhecimento não deve suprimir a particularidade de cada um dos seus componentes. Reconhece as especificidades de cada campo do saber, uma vez que eles expressam seus componentes curriculares, e que podem e devem se articular entre si, um caminhar nessa direção, a escola possibilita que se oportunize desenvolvimento curricular, reconhecendo as dimensões da vida social, com foco nas questões que envolvem os eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Os autores defendem que o trabalho representa o modo como o ser humano constrói para si o mundo, os objetos e as condições necessárias para sua existência, a cultura representa os resultados da ação do homem no mundo, uma vez que não há ser humano sem cultura. Apresentam a cultura como ambiente, com o ser humano inserido, considera seus valores, crenças, objetos e conhecimentos que constrói ao longo do tempo, por meio do desenvolvimento da ciência fazendo uso da tecnologia.

No caderno está citada a visão de Pinto (1979), o qual propõe como produto do processo de humanização que pode aparecer em suas fases superiores. Não é um produto arbitrário do pensamento, mas representa a forma mais completa em que se realiza a adaptação do homem à realidade.

[...] A **ciência** é a forma de resposta adaptativa de que somente o homem se revela capaz por ser o animal que vence as resistências do meio ambiente mediante o conhecimento dos fenômenos, ou seja, mediante a produção da sua existência, a individual e a da espécie (grifo do autor. PINTO, 1979, p. 83).

Com essa visão, os participantes do Pacto são instigados a entender que a ciência faz uso da tecnologia, para construir e modificar conhecimentos, tanto na realidade física como na realidade social. Assim reconhecem que, na visão de um ensino integrado, os conteúdos são conhecimentos produzidos historicamente e que se constituem como necessidade para que os alunos tenham condições de construir novos conhecimentos.

O Pacto indica que a escola precisa atuar na perspectiva de atuação pautada na Organização e Gestão Democrática. Para isso, a discussão no Caderno V, etapa I, propõe refletir sobre o processo a ser construído na escola, almejando alcançar o ensino integrado. Ressalta que a proposta da adesão pelas escolas, da gestão democrática, ganhou respaldo já na Constituição Federal (CF) de 1988, ganhou ênfase na LDB (1996), que a



regulamentou como um dos princípios fundamentais da educação.

Os autores desse caderno do Pacto alertam que colocar em prática a verdadeira gestão democrática, mais do que a força da legislação, depende de todo o contexto que envolve a ação de todos os agentes envolvidos no processo escolar.

Nesse sentido,

A gestão democrática é processo de construção social que requer a participação de diretores, pais, professores, alunos, funcionários e entidades representativas da comunidade local como parte do aprendizado coletivo de princípios de convivência democrática, de tomada de decisões e de sua implementação. Processo esse que reconhece a escola como espaço de contradições, diferenças e encontros, o qual valoriza a cultura e a dinâmica social vividas na escola, buscando articulá-las com as relações sociais mais amplas (ARAÚJO, FERRETTI, e LIMA, 2013, p.8).

Os cursistas são desafiados para, enquanto membros do colegiado escolar, a contribuir para efetivar na prática o que a legislação a respeito da gestão democrática propõe. Nesse sentido,

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

A ideia central é valorizar o diálogo como instrumento indispensável para colocar em prática a proposta em estudo. Na perspectiva da gestão democrática, o texto em estudo, assinala algumas possibilidades para fortalecer esse processo, dentre eles: a escolha da direção das escolas por eleição pelo colegiado, implementação dos conselhos escolares e dos grêmios estudantis.

Em relação à eleição para escolha das direções das escolas, Ferretti; Araújo e Lima, (2013), chamam a atenção no sentido de dizer que apenas o processo de escolha não garante a eficiência da gestão democrática. Mas que, além de o gestor ser escolhido por consulta pela participação do colegiado, esse deve ter a preocupação em propiciar a construção do espaço democrático nos ambientes que constitui o espaço escolar.

Efetivar a gestão democrática, segundo Araújo, Ferretti e Lima, (2013), não é simples, pois desenvolver o trabalho de forma a contemplar a participação de mais pessoas envolvidas, exige competência para saber lidar com a diversidade de opiniões. O gestor tem a tarefa de ser a coluna dorsal da escola, mas não é o centro das decisões. Além disso, a perspectiva da gestão demanda mais trabalho, para planejar coletivamente as ações,

implementá-las e avaliá-las, com a coletividade. Com isso, a escola se torna um espaço com possibilidade de crescimento e formação para todos, professores, alunos, pais, direção enfim, todo o colegiado.

Dentre as atividades que demandam ações que sejam resultado de trabalho coletivo, frutos da gestão democrática, o presente estudo dá destaque para elaboração, implementação e reelaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento visto com grande relevância, que deve ser fruto do trabalho da coletividade.

Em relação ao Conselho Escolar, os professores e coordenadores pedagógicos, são questionados, sobre qual é a função desse órgão. O Conselho Escolar se torna indispensável para a efetivação da gestão democrática da escola. Ele é composto pelos gestores do estabelecimento de ensino, professores, funcionários, estudantes e pais. No entanto, apesar de haver conselhos escolares instituídos nas escolas, por si só não está garantida a efetivação da gestão democrática.

O texto, do Caderno V, alerta para que haja sentido de entender a composição do Conselho Escolar, na escola, para que seja garantida do caráter democrático das deliberações.

Nesse sentido,

[...] não é a composição em si que define o caráter democrático das deliberações, mas sim o processo por meio do qual as decisões são tomadas. Isso porque, apesar de ter essa constituição, o Conselho Escolar pode ser manipulado, transformando-se, dessa forma, num instrumento de legitimação de decisões autoritárias por parte do indivíduo ou do grupo que detém o poder decisório, tomando as decisões em função de seus interesses, contrariando as razões de instalação do Conselho e o caráter público que ele deve assumir (ARAÚJO FERRETTI e LIMA, 2013, p. 21).

O Caderno V menciona a direção da escola, seu corpo técnico e professores em condição de tomar decisões, garantindo a participação da coletividade, para que não sejam decisões autoritárias por parte do gestor ou de qualquer outro membro do quadro da escola. Dessa maneira, as informações administrativas e pedagógicas precisam estar acessíveis para análise, discussões e deliberações, em relação à vida da escola em todos os seus aspectos, nos quais o conselho assume a função pedagógica de prover a cultura do diálogo e da coletividade.

Nessa mesma direção, ainda segundo aponta o Caderno, surge o Grêmio Estudantil, com a função de contribuir com a gestão democrática na escola. Para isso, professores e gestores escolares, têm a função de estimular a criação desse órgão colegiado, visando à contribuição para a efetivação da gestão democrática.

O texto alerta para o risco que se tem em ver o Grêmio Estudantil apenas como um órgão presente na escola com a função de realizar promoções, com função desvinculada do real objetivo, que é atuar frente às discussões e promoções de debates, das questões pedagógicas, trabalho, cultura, vida social, saúde, dentre outros temas relevantes para a educação.

Nesse aspecto,

[...] a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla”, concebendo-o como um método de trabalho cooperativo fundamentado na pedagogia ativa, “cujo foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais (COSTA, 2001, p. 9).

Nessa perspectiva, segundo Araujo, Ferretti e Lima, (2013) as proposições relacionadas à participação de todos os jovens, independente da classe social, lhes proporciona a motivação para o envolvimento na criação de espaços dentro e fora da escola. Com isso, sentir-se-ão membros ativos dos processos de construções coletivas, e mais que isso da construção de sua própria identidade.

Em linhas gerais, as reflexões instigadas no caderno “Organização e Gestão Democrática da Escola”, os professores e coordenadores pedagógicos são desafiados a aprofundar discussões em torno da elaboração, avaliação e reelaboração de documentos oficiais da escola como o PPP, enquanto instrumento para a efetivação do fazer pedagógico. Além disso, está muito presente no texto, a importância da gestão democrática, no que se refere à composição e ações do conselho escolar, visto pelos autores como órgão mais forte na instituição escolar para a efetivação de ações democráticas. Nesta mesma direção aponta pela relevância do Grêmio Estudantil, como órgão que favorece a presença dos adolescentes e jovens estudantes como protagonistas da construção de sua própria história e, a partir desse protagonismo, contribuirão nos processos de construção social dentro e fora da escola.

A etapa II da Formação Continuada pelo Pacto, de acordo com os materiais, (Secretaria da Educação Básica do MEC) tem como objetivo auxiliar no debate sobre a Base Nacional Comum do Currículo (BNCC), na perspectiva da garantia do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano dos estudantes da Educação Básica, conforme meta estabelecida no Plano Nacional de Educação. Para favorecer esse debate a organização das temáticas que compõem os Cadernos, dessa etapa, foram organizadas de forma a contemplar a organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e Áreas de

Conhecimento do Ensino Médio, atendendo às proposições das DCNEM, a partir das demandas levantadas nos debates realizados nas escolas, em diversos momentos, como semanas pedagógicas e outras formações realizadas.

As DCNEM (2012) determinam que todos os professores do EM adquiram compreensão sobre a constituição dos componentes curriculares contemplados em todas as disciplinas, de maneira a contemplar: a) compreensão sobre os sujeitos do EM considerando suas experiências e suas necessidades; b) escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdo contextualizados nas diversas situações onde a educação no EM é produzida; c) planejamento que propicie a explicitação das práticas de docência e que amplie a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas; d) avaliação que permita ao estudante compreender suas aprendizagens e ao docente identificá-las para novos planejamentos.

O primeiro caderno, dessa etapa da formação, subsidiou o estudo sobre Organização do Trabalho Pedagógico no EM. Consta, na sua introdução, que o mesmo visa à reflexão entre os cursistas sobre aspectos relacionados à organização do trabalho pedagógico nas escolas e reconhece a importância da participação dos professores e coordenadores pedagógicos no processo organizacional da escola no que se refere às questões educacionais, os aspectos políticos e sociais, na perspectiva de construir uma escola aberta e democrática, sobre o trabalho pedagógico, que apresenta grande importância, visto que busca a compreensão do que propõem as DCNEM (2012) e a Resolução nº 02/2012 CNE/CEB, as quais apresentam-se como diretrizes para o redesenho curricular e da reconstrução do Projeto Político -Pedagógico (PPP) das escolas.

Nesse sentido, vê-se nas DCNEM (2012),

As escolas têm garantida a autonomia quanto à sua concepção pedagógica e para a formulação de sua correspondente proposta curricular, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, dando-lhe o formato que julgarem compatível com a sua proposta de trabalho. Estas DCNEM propõem que os componentes curriculares do Ensino Médio “sejam tratados como disciplinas ou, de forma integradora, como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização”. Dessas considerações se depreende, portanto, que as expressões “**componentes curriculares**” e “**disciplinas**” **não são sinônimas**, sendo estas últimas uma possibilidade de formato ou de organização dos diferentes componentes curriculares. De forma ainda mais ampliada, as DCNEM ainda afirmam: “Os conteúdos sistematizados que fazem parte do currículo são denominados componentes curriculares, os quais, por sua vez, se articulam com as Áreas de Conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências

da Natureza e Ciências Humanas. As Áreas de Conhecimento favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados” (grifos dos autores. BRASIL, 2011, p. 46).

Em face à abertura que se dá às escolas, de acordo com o contexto do Caderno I, etapa II, o replanejamento democrático do currículo apresenta como fundamento que visam as mudanças esperadas para a realidade social, no campo escolar onde se atua pedagogicamente. Nesse sentido,

O planejamento participativo parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a ideia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana. A instauração da justiça social passa pela participação de todos no poder. [...] essa participação significa não apenas contribuir com a proposta organizada por algumas pessoas, mas representa a construção conjunta [...] significa, também, a participação no poder que é o domínio de recursos para sua própria vida, não apenas individualmente, mas grupalmente. O planejamento participativo é o modelo e a metodologia para que isso aconteça. (GANDIN, 1995, p. 28-29).

Destacam-se ainda, nessa mesma direção, as metas das estratégias definidas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, a Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Para o estudo desse caderno, os conteúdos foram organizados da seguinte forma:

#### **Quadro 4 - Abordagens do Caderno I, etapa II.**

<b>UNIDADES</b>	<b>ABORDAGENS DO CADERNO</b>
I	Na primeira unidade os autores abordam a questão da formação humana integral e sua articulação entre os direitos à aprendizagem e a organização do trabalho pedagógico, discutindo as trajetórias docentes e o reconhecimento das diferentes juventudes à luz das bases conceituais do redesenho do currículo do EM.
II	A segunda unidade, busca fazer uma reflexão a respeito das ferramentas de planejamento participativo como mediações da organização do trabalho pedagógico.
III	E na terceira unidade o texto em análise teve a intenção de discutir a escola como local onde se efetiva a formação continuada, fazendo uma reconfiguração das ações pedagógicas de professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares no contexto da hora-atividade.

Organização: DUARTE, 2017.

De acordo como o caderno I, etapa II, os participantes do Pacto são instigados no

que se refere ao fato de que a organização do trabalho pedagógico na escola, na reescrita do PPP, articulado para as etapas e modalidades de Educação Básica, no qual se constrói e reconstrói identidades culturais, no contexto do próprio país. Nesse sentido as DCNs (2010), Art. 3º, especificam para as etapas e modalidades da Educação Básica. Evidenciam o papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade.

Em relação ao contexto da diversidade cultural que compõem a nação brasileira, os autores do presente caderno, apontam (BRASIL/ MEC/SEPPIR, 2009) para importância de considerar a origem das famílias, as diferenças culturais entre as famílias pertencentes às diferentes regiões do País. Inclusive, admite que mesmo entre famílias de uma mesma região geográfica, existem diferenças (gênero, raça/etnia, religião, orientação sexual, valores e outras diferenças). Portanto, essa pluralidade deve ser levada em conta na reconstrução do Currículo Escolar.

O texto, do Caderno I, etapa II, reconhece que a organização do trabalho pedagógico, deve ter base na participação de toda a comunidade escolar, a saber, profissionais da educação, estudantes, familiares, que tenham espaço democrático para participarem na formulação dos PPPs, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares. Por meio dessa articulação, segundo os autores, há uma possibilidade de repensar a escola com a finalidade de atender público estudantil do EM, nos aspectos particulares e na pluralidade.

Nesse contexto, segundo Krawczyk (2011), o sentido da escola para os estudantes está bastante vinculado à integração escolar do estudante e a sua identificação com os professores.

Um primeiro, desvalorizado, se expressa **na figura do aluno esforçado, estudioso, aplicado que busca compensar** sua distância em relação à cultura legítima através de uma **dedicação às atividades escolares**; e um segundo, **valorizado, representado pelo aluno tido como brilhante, original, talentoso, desenvolto, muitas vezes precoce, que atende às exigências** da escola sem exibir traços de um esforço laborioso ou tenso (grifos dos autores. NOGUEIRA, 2009, p. 77).

Os participantes do Pacto são lembrados sobre a importância de não se estabelecer olhares distintos, que podem levar a casos de desprestígio por este ou aquele aluno. Nesse sentido, essas visões sobre os estudantes necessitam ser revistas, ganhando fundamento

pelas novas DCNEMs (2012), nas quais a juventude, o processo formativo dos docentes e a função social das instituições escolares, estão pautadas no princípio ao respeito às diversidades. Com essa visão, também as áreas do conhecimento são vistas como articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia na dimensão da formação humana integral, como direito à aprendizagem dos jovens estudantes.

Em relação à pauta por uma escola que contemple as diversidades, o texto enfatiza, a necessidade de um redesenho curricular. E essa necessidade também está pautada no contexto do Pacto, contemplando a relevância da formação continuada dos professores. Na LDB nº 9394/96, em seu Artigo 10, inciso III, coloca que é incumbência dos Estados à elaboração e execução de políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos Municípios. [...] A formação continuada de professores leva à reflexão e ao repensar das práticas docentes, conforme está previsto nas DCNEM, (2012) o que favorece o redesenho curricular.

O Pacto está respaldado nos indicativos das DCNEM (2012), e, a partir daí, os professores e coordenadores pedagógicos participantes dessa formação têm a possibilidade de realizarem inúmeras discussões reflexivas com a perspectiva de atender demandas pautadas pela sociedade civil organizada por meio das conferências de educação e dos Conselhos de Educação, que propõem o currículo organizado por Áreas de Conhecimento, contemplando: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, considerando como princípios: Trabalho, Pesquisa, Direitos Humanos e Sustentabilidade socioambiental, explicitados:

II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos; III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re) construção de conhecimentos. IV - Os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana. V - a sustentabilidade socioambiental como meta universal, desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente (BRASIL, 2012, p.12.).

Os participantes do Pacto são alertados de que, segundo as DCNEM (2012), as disciplinas que permanecem, na composição das Áreas: Linguagens, (Língua Portuguesa, Língua Materna para populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação

Física), Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Enfatiza a relevância pela valorização da busca pelo trabalho visando o planejamento participativo, com vistas a construir e reconstruir os documentos que norteiam a vida da escola, dando destaque para Projeto Político-Pedagógico (PPP), Proposta Pedagógica Curricular (PPC), Plano de Trabalho Docente (PTD), Regimento Escolar (RE) e Estatuto(s), considerando meios condutores para a Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas, com a perspectiva de construir uma nova realidade educacional no EM.

O PTD, no contexto do Pacto, apresenta-se como possibilidade de articulação necessária entre o PPP e a PPC, sendo um meio de registro entre os fundamentos políticos-educacionais e conceituais elencados, e os conteúdos escolares, metodologias de ensino e práticas avaliativas presentes na PPC visando organizar o trabalho pedagógico em sala de aula. Alertam aos participantes, para elaboração do PTD, como ação participativa visando à interação entre os professores das mesmas áreas e de outras áreas do conhecimento, tendo como foco o caminhar em busca da formação humana integral dos alunos dessa fase escolar.

Na ótica da formação continuada na escola, no contexto do Pacto, o gestor e o coordenador pedagógico ganham destaque quanto à função a desempenhar visando à concretização da hora atividade, que deve se configurar como espaço para elaboração, interpretação e avaliação do PTD. A função do gestor escolar visa valorizar o espaço educativo como lugar de diálogo, com vistas à busca pela aprendizagem, direito de todos, mediante práticas educativas que contemplem os direitos dos estudantes em suas especificidades e nas pluralidades.

Ressaltam, que o alcance da aprendizagem de todos os jovens estudantes, será possível, segundo o conteúdo em estudo, quando todos os profissionais envolvidos no processo educativo, reconhecerem a natureza e a especificidade do trabalho educativo, como sendo ação intencional, e, portanto, planejada, avaliada e repensada, ancoradas em fundamentos legais estabelecidos, que se materializam na execução do PTD. Além disso, o trabalho pedagógico escolar se estabelece na relação entre estudantes e professores, baseado na concretização de determinada proposta curricular, obedecendo a determinações do tempo e espaço e características específicas de cada jovem educando. Porém, não há que se negar que, questões relacionadas à família, à cultura, à religião e a tipos de lazer, também se configuram como possibilidades educativas no processo de formação humana.

A discussão apresentada é sobre formação humana integral e sua articulação entre



os direitos à aprendizagem e à organização do trabalho pedagógico, reflexão a respeito do planejamento participativo, como mediações da organização do trabalho pedagógico e a escola como local onde se efetiva a formação continuada, fazendo uma reconfiguração das ações pedagógicas de professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares no contexto da hora-atividade. Reafirmam a necessidade de democratização da escola. Essa democratização visa discutir o currículo como espaço de relações democráticas de criação de direitos de todos os envolvidos, profissionais da educação, sempre visando os direitos dos alunos a uma educação humana e integral.

Nessa mesma perspectiva, o Caderno II, tratou sobre as Ciências Humanas, no qual os professores e coordenadores que atuam no EM participantes do Pacto, mais uma vez foram desafiados a discutir sobre a possibilidade de retomarem as concepções a respeito da formação humana integral, como concepção pedagógica que busca dar valorização às ações que visem reconhecer vivências e experiências dos jovens estudantes, fazendo a articulação com novos conhecimentos integrados entre as áreas e disciplinas. Nesse sentido, o contexto das Ciências Humanas a ser considerado no trabalho pedagógico nessa fase escolar.

A intenção explicitada no Caderno é discutir aspectos históricos referentes às Ciências Humanas e problematizar questões estruturais e conjunturais que influenciam na elaboração de propostas pedagógicas interdisciplinares. Aponta que o caminho da interdisciplinaridade se apresenta como meio para efetivar o trabalho pedagógico de maneira a integrar as disciplinas que constituem o bloco das Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), bem como das demais áreas do conhecimento.

Ressalta para os professores e coordenadores pedagógicos, que deve haver a integração entre as Ciências Humanas, com o projeto pedagógico da escola, admitindo que os conhecimentos são instituídos pelos sujeitos envolvidos no processo escolar em tempos e espaços variados, e que atendem a necessidades sociais e políticas de cada época.

Segundo Dantas (2014) os componentes curriculares que constituem as Ciências Humanas são: a História, a Geografia, a Filosofia e a Sociologia são derivadas de conhecimentos científicos, e, disciplinares com tradições e procedimentos instituídos. Que possuem, estatutos epistemológicos próprios o que representa um certo problema a ser superado, visando o diálogo entre essas disciplinas e ressignificando esse campo de estudo nas escolas.

Faz destaque para as chamadas Humanidades como a mais possível de se visualizar a unidade entre os componentes das Ciências Humanas, no currículo do EM.

As Humanidades permitem, entre outros desdobramentos, construir ações pedagógicas no viés da interdisciplinaridade para as Ciências Humanas, (DANTAS, KRYSZZUN, MACHADO, et. al. 2014). Visa com isso, à construção de um projeto pedagógico com o foco na integração no campo dessas ciências.

O texto sugere que o caminho da integração e interdisciplinaridade entre as Ciências Humanas, no EM, assuma a função de construir conhecimentos com significados mais amplos e úteis na vida dos jovens estudantes, sujeitos com direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na Área de Ciências Humanas. Ao trabalhar nessa perspectiva, os profissionais são convidados a atentar para alguns cuidados, entre eles observarem os lugares que os componentes desse campo ocupam nos currículos, para que não haja controvérsias, uma vez que os conteúdos de cada área podem sofrer alterações tanto historicamente como epistemologicamente. Assim, fica claro que esse é o ponto que o Pacto visa fomentar.

Outro aspecto presente nessa unidade se refere à necessidade de parceria entre professores e estudantes visando reinventar a escola, com o objetivo de construí-la como espaço de aprendizagem significativa e desenvolvimento do educando pela formação ética, da autonomia intelectual e da criticidade.

Nesse contexto:

Podemos afirmar que, efetivamente, conhecemos nossos jovens estudantes do Ensino Médio? Quando e onde eles nasceram? Com quem vivem? Como gostariam de viver? Qual é o valor da família e dos amigos para esses jovens? Como eles leem o mundo? A escola contribui para práticas de leitura de mundo realizadas pelos jovens estudantes? O que eles esperam dos estudos escolares? Os jovens estudantes do Ensino Médio que frequentam o período diurno apresentam as mesmas demandas daqueles que frequentam o período noturno? Segundo os jovens estudantes do Ensino Médio, qual é o papel dos seus professores na sociedade atual? As Ciências Humanas são valorizadas pelos jovens estudantes? Por quê? Os estudos tradicionalmente propostos pela área das Ciências Humanas se aproximam dos interesses e necessidades dos estudantes do Ensino Médio? (DANTAS, KRYSZZUN, MACHADO, et. al. 2014, p. 21).

Com base nesses questionamentos, os professores são levados a perceber a relevância em conhecer os jovens sujeitos do EM, como meio de estabelecer com eles uma dinâmica de proximidade. Com isso, segundo os autores, conhecendo as identidades culturais dos estudantes propor meios para estabelecer diálogos com proximidade, quebrando a hierarquização constituída historicamente nas escolas. Nesse sentido, pensando nos processos educativos, em que a coletividade e a integração, não somente nas Ciências Humanas, mas nas demais, atinge o que propõe a atual LDB (1996) e as DCNEM

(2012).

Em relação às Ciências da Natureza, no Caderno III, o propósito foi de alertar os professores e coordenadores que trabalham no EM, sobre a responsabilidade de possibilitar aos estudantes a compreenderem os fenômenos naturais, articulando os conteúdos relacionados à Biologia, a Física e a Química, para trabalhar os conceitos das áreas em questão contextualizando-os com a realidade social de forma a atingir a formação integral.

Consta no Caderno III, que uma das finalidades do EM apresentada consiste na “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” inciso IV do artigo 35 da Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996). Fica evidente que nas Ciências da Natureza o caminho pedagógico mais importante pauta-se na investigação, envolvendo a experimentação sobre o mundo natural e suas relações com o trabalho e com a sociedade. (SCARPA, 2014).

A seguir apresentamos a organização do Caderno III.

#### **Quadro 5 - Linhas gerais dos conteúdos abordados no Caderno III.**

<b>UNIDADES</b>	<b>ABORDAGENS DO CADERNO</b>
I	Caracterização da Área Ciências da Natureza e suas contribuições para a formação humana integral do estudante do EM.
II	Relação entre os conhecimentos da Área e o sujeito do EM na perspectiva dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.
III	Reflexões sobre as interações entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura na área das Ciências da Natureza conforme proposição das DCNEM.
IV	Possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares na área.

Organização: DUARTE, 2017.

O texto do Caderno apresenta a proposta para abordar os componentes curriculares, em conjunto nas Ciências da Natureza. Segundo a proposição do Pacto, visa superar o sistema que essas ciências têm sido organizadas historicamente, com a qual os processos de ensino e aprendizagem apresentam características conteudistas, não havendo diálogo entre os conceitos de Biologia, Física e Química.

Nesse sentido,

[...] os conceitos de Biologia, Física e Química não dialogam entre si. Por exemplo, em Química se cristalizou um modelo no qual no primeiro ano se ensina a Química Geral e a Química Inorgânica, no segundo ano, a Físico-Química e só no terceiro ano, a Química Orgânica. Deste modo, quando se fala em equilíbrio químico (no segundo ano ou no início do terceiro), geralmente não se utilizam as reações de compostos

de carbono. Quando se fala no calor envolvido nas reações químicas (Termoquímica) não se volta ao conceito de ligação química para explicar que este calor, liberado ou absorvido, é o produto do saldo energético envolvido na quebra e formação de ligações químicas. E o conceito de energia de ligação é, geralmente, citado apenas como mais um algoritmo para que o estudante calcule a variação do calor liberado ou absorvido pelo sistema em uma reação. [...] no modelo predominante em Biologia, Evolução e Ecologia ficam para o final do terceiro ano do Ensino Médio, quando poderiam perpassar e integrar todos os conhecimentos de Biologia por constituírem paradigmas centrais para a compreensão desse componente. Não se trata aqui de negar a existência de divisões dentro de cada uma das ciências citadas, mas de verificar as consequências de uma organização curricular que parte desta divisão e não possibilita a ampliação do aprendizado dos estudantes para além dela. (SCARPA, et. al. 2014, p.10).

Nesse sentido, a indicação aos participantes do Pacto, é de que ocorre a fragmentação nos componentes curriculares, e, além disso, não se possibilita a interação entre os componentes da Área. Por exemplo, a linguagem molecular da Química não está sendo utilizada na Biologia, dentre outros exemplos.

Na perspectiva da fragmentação, a reflexão posta, aponta que os conhecimentos e conceitos, envolvidos nas disciplinas, individualmente, se finalizam ao trabalhar determinado item de um plano de aula. Nesse contexto, há o risco de os estudantes perderem o interesse pelo que estaria sendo trabalhado por não ver significado mais abrangente no determinado conceito.

Justificando a necessidade de haver entre os professores nova visão,

[...] as possíveis relações entre ciência e cotidiano são ricas e necessárias do ponto de vista da participação ativa na sociedade, sobretudo ao contribuir na tomada de decisão e processos de escolha que terão impacto na sua vida e de sua comunidade, por um lado, e ao ter acesso a uma forma de encantamento pelo mundo, ampliando sua visão sobre a realidade (SCARPA et al., 2014, p.11).

Dessa forma, é indicado aos professores e coordenadores, do EM a necessidade de haver a compreensão de que se devem unir as três disciplinas que compõem as Áreas das Ciências da Natureza, Biologia, Física e Química, para dessa forma ir, além dos objetos de estudo, em direção de compreensão dos fenômenos que unem esses componentes curriculares.

Em relação as abordagens pedagógicas, o intuito é de reconhecer a viabilidade da construção de concepções científicas, a partir de atividades coletivas, nas quais o professor participa promovendo o direcionamento e a motivação para a concretização dos objetivos das aulas. As atividades em grupo ganham relevância nessa ótica, uma vez que por meio delas são valorizadas as ideias e ocorre a negociação de significados entre os estudantes,

numa concepção social de produção de conhecimento científico. Nessa perspectiva, os estudantes envolvem nas investigações identificando problemas e propondo soluções, coletivamente, caminhando para a busca autônoma do conhecimento, almejando a Alfabetização Científica, privilegiando as concepções das Ciências da Natureza.

Considerando os sujeitos estudantes do EM e os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na área de Ciências da Natureza, o Pacto propôs, de acordo com as DCNEM (2012), que o foco do processo educativo seja centrado no estudante. Para isso propõem mudanças no processo escolar, de maneira que os jovens estudantes tenham acesso aos conhecimentos, saberes, vivências e experiências escolares de cada componente curricular de maneira integrada.

Nesse contexto indicam subsídios aos professores e coordenadores pedagógicos para o desenvolvimento de práticas promotoras da integração entre os conhecimentos biológicos, físicos e químicos, sem que haja fragmentação do conhecimento. Para tanto, a intenção é atribuir significados aos conhecimentos científicos escolares, e que isso somente será possível se os professores da Biologia, da Física e da Química busquem uma prática que integre os conhecimentos desses componentes.

De acordo com as DCNEM, (2012) o currículo do Ensino Médio deve ser organizado de tal forma que se garanta a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras, das artes, do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, bem como o domínio da Língua Portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Entendendo tais fatores como elementos essenciais para a formação humana integral dos estudantes, podemos inferir que a proposição acima caracteriza, de maneira geral, um conjunto de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano que devem ser garantidos aos estudantes do Ensino Médio. (SCARPA et al., 2014, p.19).

Com esse propósito o Pacto, visa levar os profissionais, que atuam no EM, a reconhecerem a prática com o papel de integração dos conhecimentos dentro de cada área, e que cada elemento curricular gere a apropriação de conceitos mais significativos para os estudantes, para atingir tal proposição, o caminho da interdisciplinaridade é proposto para garantir o fundamento e para que haja essa articulação entre os saberes dos campos do conhecimento a serem estudados, contemplando as relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Considerar essas dimensões do trabalho pedagógico, na perspectiva da interdisciplinaridade, para avançar na relação existente além das áreas que envolvem as Ciências da Natureza, para as Ciências Humanas, visto que desenvolver ciência e tecnologia requer ligação com questões históricas, sociológicas, filosóficas e

geográficas na sociedade onde o aluno do EM está inserido.

O Pacto defende que as escolas busquem se flexibilizar e promovam mudanças nas nas dimensões do currículo, bem como nas práticas didático-pedagógicas, por meio da adoção da interdisciplinaridade.

Aos participantes do Pacto, são feitos os seguintes questionamentos: Scarpa et. al. (2014) Que ciência é trabalhada na escola? Como o currículo se apropria do conhecimento científico e o ressignifica? Como construir currículos que possibilitem a formação humana integral do jovem e proporcionar possibilidades de uma educação científica, que ajude a compreender e transformar a realidade em que vive? Como possíveis encaminhamentos, para chegar a possíveis respostas, enfatizam a necessidade de rever as concepções e os conceitos que dão base às práticas pedagógicas executadas nas escolas na atualidade, particularmente em relação à educação nas ciências que envolvem a Biologia, a Física e a Química de forma mais ampla.

Nessa ótica,

Essa proposta de repensarmos a área de Ciências da Natureza, suas concepções e a forma como se materializa na escola por meio do currículo, passa necessariamente em planejarmos abordagens pedagógico-curriculares para a área, que estejam baseadas: 1) em uma visão de ciência em movimento, superando a ideia de um conhecimento fragmentado e descontextualizado; 2) na concepção de currículo baseada em uma perspectiva da formação humana integral dos jovens; 3) na interdisciplinaridade, constituída pela integração entre os componentes curriculares da área; 4) em uma perspectiva dialógica contínua entre os componentes curriculares, da área, a realidade e o contexto sócio- histórico, bem como entre as diversas áreas do conhecimento; 5) na circularidade entre os inúmeros conhecimentos presentes na escola; 6) no direito que os jovens têm em aprender os conhecimentos da área e com isso ampliarem sua leitura de mundo e suas possibilidades de protagonizar processos de transformação na sociedade. (SCARPA et. al., 2014, p.32).

O Pacto considera que seja possível construir possibilidades e perspectivas que resultem na produção de conhecimentos científicos e que esses sejam resultados do diálogo entre as áreas trabalhadas. Para tanto, esse pressuposto requer planejamento de cada componente curricular, bem como da área em suas relações.

Como sugestão de trabalho pedagógico nessa direção, o Caderno, apresenta como possibilidade a proposta de trabalho a partir da problematização, a seguir demonstrada.

**Quadro 6 - Sugestão de prática a ser desenvolvida no EM.**

ETAPAS	ATIVIDADES
Investigação Temática	Levantamento do tema – de forma individual ou coletiva - pelos professores referenciados pela realidade cotidiana dos estudantes
Estudo da realidade	Apresentação de aspectos/dados da realidade que embasem a problematização inicial.
Problematização Inicial	Elaboração, pelos estudantes, de questionamentos baseados no estudo da realidade.
Organização do conhecimento	Apresentação dos conhecimentos científicos escolares por meio de atividades pedagógicas elaboradas pelos professores. Realização de leituras, levantamento e análise de dados (de forma individual ou coletiva), construção de diferentes formas de interpretação, elaboração de argumentações, pelos estudantes.
Aplicação do conhecimento	Argumentos e conhecimentos elaborados são organizados e publicizados. Releitura da problematização inicial e ampliação da compreensão da temática. Elaboração de novos questionamentos.

Fonte: SCARPA et al. (2014) - Síntese das etapas da abordagem pedagógico-curricular organizada em momentos pedagógicos inspirados nas ideias freireanas.

O Pacto defende propostas de atividades nas quais a problematização do objeto a ser estudado esteja presente. Para isso os estudantes são desafiados a problematizar a realidade, com a intervenção dos professores levantarem questões para serem tratadas na ótica da investigação.

Partindo desse pressuposto, as Ciências da Natureza, ganham uma conotação de integralidade entre os componentes das disciplinas que a compõem, no qual o estudante tem a possibilidade de conhecer a realidade, avançando para a alfabetização científica.

Os profissionais participantes do Pacto foram instigados a realizarem discussões sobre a Ciência e a forma como se concretiza nos currículos escolares. Foram apresentadas propostas de abordagens pedagógico-curriculares, exemplificando algumas maneiras como os seus componentes podem ser abordados na perspectiva da interdisciplinaridade de forma a garantir a aprendizagem dos alunos do EM.

Ao tratar sobre as Linguagens, o Pacto, abordou no caderno IV, da segunda unidade, a possibilidade de discutir sobre a necessidade de pensar o currículo do EM, na ótica do que propõem as DCNEM (2012), que compreende: Língua Estrangeira (com Língua Espanhola tendo oferta obrigatória, mas facultativa ao aluno), Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física.

Dessa forma justifica que

[...] reflexões e considerações aqui traçadas envolvem a elaboração de uma proposta que contemple a pluralidade, os contextos e a situacionalidade das práticas sociais e educativas da área de Linguagens, abrindo espaço para um processo de aprendizagem

significativo e crítico, resultante da participação democrática dos sujeitos envolvidos na escola - estudantes, docentes, funcionários e comunidade – e das buscas de conhecimento. (BONINI, et al., 2014, p. 8).

Particularmente na área das Linguagens, para Bonini et al. (2014), o Pacto evidencia a intenção de que no EM, todos os componentes curriculares estejam voltados à busca de conhecimentos e saberes inteirados a práticas socioculturais, de maneira que estejam contemplados as representações de mundo, formas de ação e as manifestações de linguagens frutos de práticas sociais. Destaca que as ações possibilitam o desenvolvimento de saberes, nos quais os jovens têm a possibilidade de desenvolver novas experiências e repensar práticas diversas por meio da realização de debates, pesquisas, dentre outras atividades, que geram autonomia para atuação na vida prática além dos espaços das instituições escolares. Ressalta que as Linguagens, por meio de seus componentes curriculares e das ações com elas desenvolvidas, funcionam como um elo integrador com as demais áreas do conhecimento. Além disso, tem também o papel de desempenhar constituir relações humanas, uma vez que perpassa por todas as áreas do conhecimento.

Ainda nesse sentido, a linguagem se constitui pelas visões de mundo e valores nele contido. Os sentidos, as práticas sociais de linguagens são manifestações situadas, não existindo de forma autônoma ou abstraída do contexto histórico-cultural que dão as relações humanas. Nessa perspectiva, as manifestações culturais são frutos das linguagens e estão vivas em todos os momentos da vida do sujeito em constante relação com quem ele mantém relação interpessoal nas mais diversas formas.

Em relação aos conhecimentos das linguagens no contexto do EM, os participantes do Pacto são levados a pensar sobre o que de fato faz sentido em termos de conhecimentos apropriados pela atividade educativa. Em face a essa ideia é, ressaltada a importância de elencar conhecimentos que favoreçam a aprendizagem significativa, e que esses permitam a interdisciplinaridade de todos os componentes entre as áreas curriculares.

O presente Caderno destaca seis conhecimentos sobre linguagens que podem levar ao alcance de direitos de aprendizagem e desenvolvimento no EM:

#### **Quadro 7 - Conhecimentos sobre linguagens abordados no Caderno IV.**

CONTEÚDOS	CONHECIMENTOS ABORDADOS
O conhecimento sobre a organização e o uso crítico das diferentes linguagens.	Diz respeito às diversas possibilidades de uso das linguagens em práticas sociais, que quando chegam ao estudante de forma significativa, possibilitam uma ampliação de saberes relativos à produção de identidades, das relações sociais e da própria realidade [...].



O conhecimento sobre a cultura patrimonializada local, nacional e internacional.	Compreende o acesso à cultura patrimonializada pelo viés da reflexão crítica sobre o próprio processo de patrimonialização, sempre envolto em ideologias, interesses e jogos de poder, compreendendo desse modo também o acesso aos bens culturais que não foram institucionalizados [...].
O conhecimento sobre a diversidade das linguagens.	Está relacionado à valorização e/ou desvalorização de grupos à medida que compreende a construção das identidades socioculturais, e a consequente inserção em práticas políticas, éticas e estéticas [...].
O conhecimento sobre a naturalização/desnaturalização das linguagens nas práticas sociais	Compreende o reconhecimento de que as manifestações de linguagem se estabilizam através de um processo histórico e social que envolve relações de poder e hegemonia. Muitas das representações que tratamos como naturais e imutáveis, podem manter relações de colonização, de desigualdade de gêneros, de preconceitos étnico-raciais. [...]
O conhecimento sobre autoria e posicionamento na realização da própria prática.	Trata-se de um conhecimento sobre as possibilidades e limites da própria ação que se forma pela experiência da participação política e do protagonismo. Consiste, além disso, em uma ampliação das referências através das quais os estudantes estabelecem critérios que permitem avaliar a sua própria conduta, e entender e caracterizar a conduta dos outros. [...]
O conhecimento sobre o mundo globalizado, transcultural e digital e as práticas de linguagem.	Compreende as práticas e problemas sociais resultantes dos ajustes e desajustes nos planos macroeconômicos, tecnológicos, de comunicação e transporte que impactam as formas de ser e agir no mundo contemporâneo. [...]

Organização: DUARTE, 2017.

O rol de conhecimentos, em linhas gerais, sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano na área de e que esses direitos possibilitam pela aprendizagem construir a identidade e, a partir daí, podem estabelecer relações, se inteirando no contexto onde estão inseridos, se referem a práticas de linguagens que se manifestam em diversos contextos que a representam: oralidade, gestos, corporal, escrita, desenhos, dentre outras formas, que possibilitam ao jovem através delas se apropriar do acesso as práticas sociais.

Os professores e coordenadores pedagógicos participantes do Pacto são instigados a valorizarem em nível curricular, as maneiras que o jovem estudante se apresenta e vivencia suas práticas sociais, na diversão, no modo de se vestir, de se relacionar, modo de ser e de se expressar, como oportunidades importantes de atividades educativas. Essas atividades educativas buscam expandir a compreensão do estudante fortalecendo os modos como elas contribuem nas relações humanas, no campo do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia.

Considerando a abrangência das Linguagens, há questionamentos:

Por que o inglês é tomado na atualidade como “língua oficial da ciência”? Como lidar com isto? Por que a literatura pode valer-se de narrativas não científicas? O que é tomado como norma culta e linguagem de prestígio? Por que isso ocorre? Quais os poderes e ideologias que perpassam essas ideias e práticas? Como a ideia de criação da arte pode dialogar com a ideia de criação nas ciências? De que modo a ciência se relaciona com as práticas corporais? A arte é ciência? (BONINI et al., 2014, p.30).

Por meio da problematização, a intenção de que os profissionais da educação façam uma releitura sobre o conhecimento destacando o papel dos estudantes e dos professores na construção dos conhecimentos nas diferentes formas de representação das Linguagens, por meio das áreas, Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras e Educação Física.

Por fim, o trabalho interdisciplinar se apresenta como possibilidade para contemplar os diversos conceitos apresentados nessa unidade, nos quais as linguagens e as diferentes dimensões do currículo, que compreende o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, apresentem-se como pontos de interesse para os jovens do EM.

Com esse foco, o Caderno V, na etapa II, tratou também sobre a área da Matemática. Faz questionamentos aos participantes do Pacto, sobre qual é o papel que a Matemática pode desempenhar na formação humana integral dos estudantes do EM que a ação curricular integrada entre as áreas de conhecimento é indispensável para atingir os objetivos da formação humana e integral.

Ressalta nesse contexto,

[...] a Matemática propicia o desenvolvimento de quatro tipos específicos de pensamento: indutivo, lógico-dedutivo, geométrico-espacial e não-determinístico. Muitos de seus conhecimentos são úteis em várias situações do cotidiano, além de serem inúmeras as articulações possíveis com as outras áreas de conhecimento ou componentes curriculares, intrínsecas a situações problemas em diversos âmbitos. (JAHN et al., 2014 p.7).

A interdisciplinaridade se apresenta mais uma vez como possibilidade de favorecer a articulação entre os conceitos presentes nos quatro tipos de pensamento matemático com as demais áreas do conhecimento. O Caderno V se apresenta da seguinte maneira:

**Quadro 8 - Conteúdos abordados no Caderno V, etapa II.**

UNIDADES	ABORDAGENS
I	O que a Matemática propicia ao estudante do EM.
II	A centralidade do jovem com seus desejos e interesses, esclarecendo que as diferentes aprendizagens são direitos de todos os jovens e que as áreas precisam encontrar maneiras adequadas para possibilitar a consecução de tais direitos, focando particularmente as potencialidades da Matemática em contribuir com o estabelecimento e a execução de atividades integradoras.
III	Contribuições da Matemática desenvolvidas ao longo da história que evidenciam a integração desta área com as dimensões do trabalho, cultura, ciência e tecnologia, desde suas origens. Também apontamos a necessidade da escolha de conhecimentos/conteúdos da área que, por se relacionarem intrinsecamente com essas dimensões, merecem ser destacados num currículo desenvolvido a partir das mesmas, como é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).
IV	Faz uma reflexão sobre o papel do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico, enquanto norteadores de abordagens pedagógico-curriculares que visem uma formação integral. Em seguida, a partir de exemplos de práticas escolares, envolvendo a área de Matemática, buscamos um entendimento mais concreto sobre as efetivas potencialidades de articulação de conhecimentos matemáticos com as demais áreas, em atividades de caráter integrador.

Organização: DUARTE, 2017.

No Caderno V, seu conteúdo provoca para as possíveis contribuições que a Matemática, como saber escolar, está vinculada as necessidades diárias de cada pessoa. Nesse sentido,

[...] se faz necessário construir experiências em educação matemática capazes de superar barreiras e distâncias criadas por relações “improdutivas” entre o professor, o estudante e o conhecimento. Tais relações são reforçadas por abordagens escolares incapazes de produzir comunicação efetiva entre os saberes dos estudantes ou as suas necessidades de aprendizagem e o conhecimento, mediada pelos professores (JAHN et al., 2014 p. 9).

Apresenta para os professores a necessidade de questionar sobre qual é a importância dos conhecimentos matemáticos no EM. Justifica que por meio desse questionamento é possível chegar ao entendimento da existência de uma insuficiente relação entre os conhecimentos dessa área, trabalhados na escola como dia a dia dos estudantes, que se fazem necessárias garantir a ampliação dos conhecimentos, e que eles possam ser acessados pelos alunos relacionando-os às práticas sociais.

Os autores justificam essa dificuldade, devido às tradições, principalmente no que se refere à escolha de certos conteúdos e metodologias, sem ter clareza de seus objetivos, e isso acarreta na impossibilidade de atingir o desenvolvimento integral do aluno. Dentre

os equívocos,

[...] decorar não pode ser sinônimo de raciocinar. Executar procedimentos padrão sem compreensão, em exercícios repetitivos, não promove o desenvolvimento de raciocínio nem a aprendizagem significativa dessa ciência. A memorização de certos procedimentos, por meio da repetição de técnicas ou regras de uso muito frequentes pode até ter utilidade na continuidade dos estudos nessa área. O indesejável é a simples prescrição de regras, sem prévia discussão e validação pelos estudantes, pois não contribui para a formação integral almejada. (JAHN et al., 2014 p.12).

A intenção no texto é de que os professores de Matemática façam escolhas mais pertinentes às necessidades de compreensão e que os conhecimentos estejam vinculados a contextos mais enriquecedores, tornando-os úteis em todas as áreas do conhecimento. Ao considerar a importância da relação da Matemática com outros componentes curriculares, destaca, de acordo com as DCNEM (2012):

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto à formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (BRASIL, 2012, art.7º).

Nesse contexto, o objetivo de que os professores encontrem meios para implementar um currículo integrador contemplando todas as áreas do conhecimento. Conforme (BRASIL, 2012, art. 8º § 1º) [...], pela importância de dar um tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade, permitindo a interação e articulação entre os diferentes campos e saberes específicos.

Ainda em relação ao desenvolvimento dos conhecimentos matemáticos, a finalidade é de desenvolver nos estudantes a capacidade para resolver problemas, de comunicar, de analisar criticamente uma situação, considerando suas diferentes possibilidades ou restrições. Com esse objetivo, a Matemática, na intenção do Pacto, visa à formação dos jovens estudantes dotados da capacidade de intervir na realidade, buscando a solução de problemas da sociedade em que vivem na atualidade.

Com base na proposta e no desenvolvimento curricular, com essa perspectiva, consta no artigo 6º do mesmo documento:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo

para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio afetivas. (BRASIL, 2012, p.2).

Em termos de currículo, os conhecimentos almejados são construídos pela sociedade, sistematizados pela efetivação da proposta curricular, contemplando as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, e, a partir dessa construção, o estudante obtêm crescimento acadêmico, pessoal e social, o que lhe garante condições de atuar na vida cotidiana de forma autônoma e integral.

O conteúdo do caderno visa inspirar reflexões sobre o papel a Matemática desempenha na formação integral dos estudantes do EM. Além disso, elencar para os professores novas possibilidades de construção do trabalho pedagógico articulado que valorize o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.

Os materiais que deram subsídio à formação foram distribuídos em dez cadernos: a Etapa I contemplou o estudo dos Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral, Ensino Médio e Formação Humana Integral, o Currículo do Ensino Médio, Seus Sujeitos e o Desafio da Formação Humana Integral, Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico, Áreas de Conhecimento e Integração Curricular e na Etapa II, Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e Áreas de Conhecimento do Ensino Médio, contemplando as Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática.

De acordo com a apresentação do conteúdo de cada caderno, inferimos que a Formação Continuada pelo Pacto, visa auxiliar no debate sobre a Base Nacional Comum do Currículo, embora não conseguimos evidenciar no texto explicitamente.

A expectativa do Pacto nas colocações de Batista (2013), ao colocar que a formação docente não pode ser reduzida ao domínio de conteúdos e técnicas a serem utilizadas em futuras práticas pedagógicas, transformando os professores em meros executores de tarefas. Dessa forma nos parece de que ativamente das discussões ditas culminadas no direcionamento das ações curriculares e pedagógicas na escola, pouco inferiu.

Nesse sentido,

[...] Além do conhecimento seguro da disciplina que ensina da compreensão e de certa segurança para lidar com a mediação do processo de ensino- aprendizagem, das convicções a serem desenvolvidas em relação ao caráter ético-valorativo da sua atividade docente, vão se agregando outras habilidades afirmadas como necessárias ao desenvolvimento adequado de sua atividade profissional (GUIMARÃES, 1992, p.18).

Considerando nos aspectos mencionados, de que professores devem buscar por formação que os torne capazes de contribuir com o sistema educacional, de modo a promover mudanças que revertam em avanços para os estudantes, neste caso do EM,

buscamos trazer evidências de como o Pacto se apresenta no contexto da própria escola que o acolheu enquanto Programa Formativo. Agora, na perspectiva de pesquisa sobre a própria formação e constituída metodologicamente como estudo de caso.

## II - O PACTO NO CEPA NA VISÃO DOS PROFESSORES

### 2.1 Entre o dito e o feito está o Pacto

Apresentamos nessa etapa da pesquisa, a visão dos professores sobre o Pacto, antes de conhecê-lo, e como o veem, após terem participado da Formação. Nesse contexto, foi possível através da proposta de estudo de caso, de Yin (2010), responder como conceberam o Programa enquanto possibilidade de formação, frente a realidade enunciada no Ensino Médio. Além disso, verificamos se suas expectativas foram atendidas, em relação ao trabalho pedagógico nessa fase escolar.

Justificamos ainda, de acordo com Yin (2010), estudo de caso consiste numa estratégia de busca de acontecimentos contemporâneos. A pesquisa aqui desenvolvida está pautada em avaliar, além dos desdobramentos que resultaram na formatação do Pacto, sua implementação, particularmente no CEPA (Colégio Estadual Padre Anchieta) de Salgado Filho. Portanto, a metodologia visa proporcionar a possibilidade de avaliarmos esta política do Governo Federal, desenvolvida através do MEC, que culminou no Programa de formação continuada pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, nos estados da federação.

A pesquisa compreende seis fases. Na primeira, apresentamos a consulta sobre a Legislação, particularmente a portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, a qual deu embasamento legal ao Programa no âmbito do Governo Federal, como diretriz geral para o Programa. Essa Portaria Ministerial aponta que o Pacto representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital, na formulação e implantação de políticas visando elevar o padrão de qualidade do EM no Brasil, em todas as suas modalidades com foco na perspectiva de que todos os cidadãos têm direito a oferta e acesso a essa etapa escolar da educação básica.

Em relação à formação dos professores pelo Pacto, segundo o MEC (2014), o desenho da formação continuada no contexto do Pacto expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação- MEC, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio.

Na segunda fase, realizamos o estudo nos dez cadernos que subsidiaram a formação. Demonstramos os conteúdos abordados na formação pelo Pacto, que segundo o Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do EM, em 2014 constituiu-se da seguinte maneira:

**Quadro 9 - Organização do Curso pelo Pacto.**

Nome	Carga Horária	Objetivos gerais	Descrição
1ª Etapa Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral	100h	Compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e refletir coletivamente sobre a prática docente no Ensino Médio	A 1ª etapa compreenderá os seguintes campos temáticos: Sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral; Ensino Médio e formação humana integral; O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Organização e gestão do trabalho pedagógico; Avaliação no ensino médio; e Áreas de conhecimento e integração curricular.
2ª Etapa - Áreas de Conhecimento do Ensino Médio	100h	Refletir sobre as áreas de conhecimento e as relações entre elas e seus componentes curriculares contextualizadas no Projeto Político Pedagógico da escola	A 2ª etapa compreenderá o estudo das áreas de conhecimento, considerando-se a diversidade na garantia da educação para todos, e suas articulações com os princípios e desenho curricular das DCNEM e dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento: Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia); Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna); e Matemática; e a Organização do trabalho pedagógico no ensino médio.

Fonte: MEC (2014).

Situamos geograficamente e historicamente Colégio Estadual Padre Anchieta, de Salgado Filho PR, local onde ocorreu a Formação e onde os professores, sujeitos da pesquisa atuam no EM. Com esta intenção, apresentamos dados referentes à localização, estrutura física, recursos humanos, contexto sócio econômico dos alunos do EM e abordagem pedagógica que norteia a estruturação teórica do trabalho pedagógico dos professores, bem como, a caracterização institucional do CEPA, com o diagnóstico pelos 17 professores por meio de questionário para alevantar dados com os participantes do Pacto.

[...] o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo com a lógica de planejamento incorporando com abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente (YIN, 2010, p. 31).



Com a análise do estudo dos Cadernos do Pacto e das informações apontadas nos questionários, obtivemos dados para a constituição do texto da dissertação. Apresentamos a visão sobre a realidade em estudo, paralelamente aos objetivos do Programa em contexto Federal e municipal.

Para a continuidade das análises retornamos aos 17 professores, para novo diagnóstico e incluímos a equipe pedagógica, composta por três (03) pedagogos e o diretor do CEPA e três (03) professoras das Instituições de Ensino Superior (IES): UNIOESTE de Francisco Beltrão, UNIOESTE de Cascavel e Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) de Irati. Salientamos que a escolha das Universidades e dos respectivos professores, ocorreu, no primeiro caso, porque os sujeitos foram coordenadores da formação dos orientadores dos estudos locais; e, no segundo caso, para obtermos parâmetros sobre o trabalho de outra universidade.

Os questionários com os professores do CEPA e equipe pedagógica, objetivou investigar as categorias levantadas na etapa anterior, como modo de compreender também o olhar dos professores das IES sobre o Pacto. Para nortear a compreensão, utilizamos na investigação, categorias percebidas nas análises, as quais demonstramos no Quadro nº 10, a seguir:

**Quadro 10 – Temáticas evidenciadas sobre o pacto na visão dos professores do EM, no CEPA.**

Temáticas
Respeito às peculiaridades de cada região.
Identificação de fragilidades, possíveis caminhos e avanços no processo de ensino aprendizagem.
Reflexão sobre o rendimento dos alunos no EM.
Melhora dos índices quanto à reprovação e evasão escolar.
Diversificação do EM.
Formação dotada de competência técnica.
Discussão de relação com os jovens estudantes, visando superar conflitos que causam mal estar nas escolas.
Reflexão sobre indisciplina.
Visão negativa da escola, sobre a identidade do jovem.
Construção de nova imagem do jovem estudante.
Superação da visão das disciplinas escolares como acervo de conteúdos de ensino, sem relação com a realidade.
Proposta de trabalho interdisciplinar.
Colocar em prática a verdadeira gestão democrática.
Criação e função do Grêmio Estudantil.
Construção e reconstrução do PPP democraticamente.
Auxílio no debate sobre a Base Nacional Comum do EM.
Construção de uma escola aberta e democrática, com a participação da família, profissionais e alunos.

Estabelecer planejamento participativo.
Gestor e coordenação pedagógica atuando na efetivação da hora atividade.
Trabalhar o desenvolvimento humano por meio da junção dos componentes curriculares na área das Ciências Humanas.
Trabalho pedagógico pautado na investigação.
Trabalhar as áreas da Biologia, da Física e da Química visando à compreensão dos fenômenos que unem esses componentes curriculares.
Ensino que atinja o aluno de forma integral.

Organização: Duarte, 2017.

Em relação às temáticas relacionadas ao Pacto do EM e suas convergências e divergências na visão dos sujeitos, a intenção foi identificar se o Pacto possibilitou mudanças no trabalho pedagógico dos professores do EM.

O estudo de caso, de acordo YIN (2010), representa uma possibilidade de avaliar, e neste caso o do Programa Pacto. Essa avaliação foi embasada no levantamento de dados: inicialmente da legislação que deu embasamento legal ao Pacto, após, com a apresentação do material utilizado na Formação e, finalmente, a análise dos dados coletados dos sujeitos, que representaram a visão dos professores participantes, como e se contribuiu, no trabalho Pedagógico no EM.

Destacamos que os dados coletados durante todas as fases da pesquisa foram relevantes, na medida em que nortearam a busca da identificação da intencionalidade do Pacto, enquanto Programa de Formação continuada proposta aos professores do EM. Este Programa visa melhorar o trabalho pedagógico, como fenômeno organizacional de uma política educacional. Portanto, tomamos como base a intenção de esclarecer como o Programa foi implementado e se por ele obteve-se resultados, particularmente no CEPA de Salgado Filho, PR.

O processo de formação na escola foi mediado pelo orientador de estudo, que juntamente com o formador regional da UNIOESTE de Francisco Beltrão, tiveram a função de planejar as ações de acordo com as orientações dos formadores das IES. A proposta do curso compreendeu o professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos, uma vez que as atividades para formação foram organizadas em momentos distintos, porém articulados entre si, utilizando-se da hora atividade. Para isso, o professor teve a liberdade de organizar seu próprio tempo de acordo com suas horas atividades, para realizar as leituras dos Cadernos de Formação. A formação nas duas etapas, totalizaram 200 horas, sendo, 50% para estudos individuais e 50% para estudos coletivos.

Como atividades individuais o professor teve o compromisso de apresentar registros das reflexões realizadas durante suas leituras e nas discussões com o grupo na escola, além de desenvolver pelo menos uma das atividades propostas no material de

estudo no contexto da sala de aula e, para isso, contou com a orientação e acompanhamento do orientador local de estudo.

Conforme o Documento Orientador das Ações de Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do EM (UNIOESTE e SEED PR, 2014), em 2014, as atividades coletivas, compuseram o segundo momento da formação. Para a realização das atividades coletivas, o orientador de estudos organizou a proposta de formação, de acordo com a organização do trabalho pedagógico da escola, adaptando de acordo com seus tempos e espaços na instituição CEPA, promovendo possibilidades para o trabalho coletivo. A seguir, nos Quadros de nº 11 e nº 12, demonstramos os cronogramas das duas etapas, Etapa 1, que ocorreu no 2º semestre de 2014 e Etapa 2 que ocorreu no 1º semestre de 2015.

#### **Quadro 11 - Cronograma - 1ª etapa do Pacto– 2º semestre de 2014.**

MEC (SÁBADOS)	ESCOLA	CADERNOS	TOTAL DE HORAS
19/07/14	26/07 (sábado)	CADERNO 1	4 horas
02/08/14	01/08 (sexta - feira)	CADERNO 2	4 horas
16/08/14	11/08 (segunda - feira)	CADERNO 1 e 2	4 horas
30/08/14	16/08 (terça - feira)	CADERNO 2	4 horas
13/09/14	10/09 (quarta - feira)	CADERNO 3	4 horas
27/09/14 e 11/10/14	27/09 (sábado /mat. e vesp.)	CADERNO 4	8 horas
18/10/14	30/10 (quinta - feira)	CADERNO 5	4 horas
08/11/14 e 22/11/14	21/11 (sexta - feira)	CADERNO 6	4 horas (8 horas)
06/12/14	08/12 (segunda - feira)	Fechamento - TEMÁTICA 7	4 horas
13/12/14	-----	Fechamento do SIMEC e GER	(4 horas)
TOTAL DE HORAS NO SEMESTRE 100 HORAS – 10 encontros		50 horas – individuais 50 horas – coletivas	

Organização: DUARTE, 2017.

#### **Quadro 12 - Cronograma - 2ª etapa do Pacto – 2015.**

MEC (SÁBADOS)	ESCOLA	CADERNOS	TOTAL DE HORAS
18/04/15 e 25/04/15	28/04 (quarta - feira)	CADERNO 1	5horas 4horas
01/08/15	11/08 (terça - feira)	CADERNO 2	4 horas
08/08/15	18/08 (terça - feira)	CADERNO 2	4 horas
22/08/15	31/08 (segunda - feira)	CADERNO 3	4 horas

29/08/15	17/09 (quinta - feira)	CADERNO 3	4 horas
12/09/15	06/10 (terça - feira)	CADERNO 4	4 horas
26/09/15	06/10 (terça - feira)	CADERNO 4	4 horas
03/10/15	22/10 (quinta - feira)	CADERNO 4	4 horas
24/10/15			
07/11/15			
21/11/15	16/11 (segunda - feira)	Fechamento	5 horas
TOTAL DE HORAS NO SEMESTRE 100 HORAS – 12 encontros		50 horas – individuais 50 horas – coletivas	

Organização: DUARTE, 2017.

Nessa perspectiva, e de acordo com a organização cronológica temporal, os professores dispuseram de, pelo menos, três horas semanais destinadas ao estudo e à análise dos Cadernos e da realidade escolar, pelo Programa Pacto. Além de realizar as atividades previstas na sessão de Reflexão em Ação, parte integrante de cada Caderno.

Como forma de socializar as sínteses das discussões e reflexões realizadas, os cursistas compartilharam suas impressões, experiências relacionadas à Formação, com outros professores, por meio do “Portal Em diálogo”, o que favoreceu o enriquecimento das ações no trabalho pedagógico, pela socialização com outros grupos de estudos.

Conforme o documento “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do EM – 2014”, Formação Continuada de Professores de Ensino Médio Orientações aos Professores Cursistas, da UNIOESTE & SEED/PR, a avaliação do curso seguiu o seguinte critério:

Atividades coletivas (reflexão e ação), Peso 3,0 e individuais, Peso 4,0, serão avaliadas a partir dos seguintes critérios: Integral, suficiente, insuficiente ou não realizou as atividades. A frequência, terá Peso 3, e será avaliada a partir dos seguintes critérios: integral, parcial ou ausência. O professor deverá ter frequência mínima de 75% no curso. A participação será considerada Peso 4,0 junto com o acompanhamento individual. O professor será avaliado pelo orientador de estudos no que se refere à participação nos debates durante os encontros presenciais, à entrega das atividades coletivas e individuais nos prazos e às postagens realizadas no Portal EM diálogo (UNIOESTE & SEED/PR, 2014, p.03).

Os pesos atribuídos, mencionados acima, deveriam somar no mínimo 7,0 pontos por mês, tanto para a aprovação quanto para a continuidade no curso, atribuídas na plataforma do SISMÉDIO<sup>3</sup>. Cabe ao orientador de estudos o acompanhamento da

<sup>3</sup> Sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do EM.

frequência, constando a assinatura dos participantes em cada um dos encontros.

Quanto à certificação e ao pagamento de bolsas<sup>4</sup>, estiveram condicionadas à avaliação anteriormente demonstrada. A bolsa foi concedida pela SEB/MEC e paga pelo FNDE diretamente aos beneficiários, por meio de cartão-benefício específico, mediante a assinatura de Termo de Compromisso do Bolsista. A certificação foi emitida pela Universidade Federal do Paraná, por etapa, com carga horária de 100 horas cada. A carga horária dessa certificação atendeu aos critérios e às atividades avaliadas.

## **2.2 Caracterização do Pacto no Colégio Estadual Padre Anchieta Ensino Fundamental e Médio – CEPA de Salgado Filho**

A análise dos conteúdos dos cadernos, nortearam a formação dos professores pelo Pacto, e, nesse capítulo nos atemos à pesquisa realizada com 17 professores que participaram do Programa que atuam no EM. Estabelecemos a caracterização da escola, com intenção de situar a pesquisa no contexto histórico e geográfico de onde ocorreu a formação.

O Colégio Estadual Padre Anchieta – Ensino Fundamental e Médio está localizado à Rua Augusto Cechini, 50, em frente à Igreja Católica – Matriz, próximo ao centro da cidade, no município de Salgado Filho, região sudoeste do Estado, a 47 km da sede do Núcleo Regional de Educação de Francisco Beltrão. Limita-se com os municípios de, Manfrinópolis, Flor da Serra do Sul, Bom Jesus do Sul, Pinhal de São Bento, Barracão e Santo Antônio do Sudoeste.

---

<sup>4</sup> Receberam bolsas financeiras os professores participantes do Pacto, no valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) e a orientadora de estudos, no valor de R\$ 1000,00 (um mil reais).



Fonte: Arquivos do Colégio CEPA, 2012.

Segundo consta nos documentos oficiais PPP, PPC e RE (2015), o CEPA surgiu da necessidade da população em aperfeiçoar os estudos.

#### **Quadro 13 - Identificação do Colégio Estadual Padre Anchieta.**

IDENTIFICAÇÃO	ENDEREÇO	LEGISLAÇÃO
Estabelecimento: 00018 - Padre Anchieta, C. E. – E. F. M. Município: 2300 - Salgado Filho N.R.E.: 12 - Francisco Beltrão Mantenedora: Governo do Estado do Paraná Dependência Administrativa: Estadual Código: 2	<b>Av. Augusto            Cechini, 50</b> Bairro: Centro Salgado Filho – PR CEP: 85.620 – 000 Fone/Fax: (46) 3564 – 1369 e-mail: cepasf@bol.com. br	Res. N.º 3258/81 DOE 05/03/1982 Reconhecimento do Curso Res. N.º 853/1983 DOE 15/04/1983 Renovação do Ensino Fundamental <b>Ato 565/1986 DOE            04/03/1986</b> Renovação do Ensino Médio Ato 3718/1997 DOE 21/11/1997 Parecer de Aprovação do Regimento Escolar <b>Resolução N.º 2122/2000 de            26/06/2000</b>

Organização: DUARTE, 2017.

**Mapa 1-** Localização do município de Salgado Filho no Estado do Paraná.



Fonte: IBGE (2008).

Inicialmente, o CEPA foi uma extensão do Colégio Desembargador Ferreira da Costa, do município de Santo Antônio do Sudoeste, estado do Paraná. Com mais de 30 anos de história. Em 1970, com a construção que resultaria no Ginásio Estadual Padre Anchieta, criado pelo Decreto n.º 17.781, art. 30 da Lei n.º 4.978 de 05 de dezembro de 1964 do Conselho Estadual de Educação.

As atividades oficiais tiveram início em março de 1970, sendo indicado para responder pela direção o Professor Antônio Durante. O nome da escola “Ginásio Estadual Padre Anchieta” foi dado em homenagem a um dos primeiros educadores do Brasil, Padre Anchieta. Atualmente a instituição é denominada **COLÉGIO ESTADUAL PADRE ANCHIETA – ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**. Atende aos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996; das Diretrizes Curriculares Estaduais e Orientações Legais e Normativa da Mantenedora, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná SEED.

Atualmente, conta com um espaço físico com área total de 4.580 m<sup>2</sup> e destes 2.480m<sup>2</sup> construída, assim distribuída: a ala A comporta Sala de Secretaria, Biblioteca Escolar, Sala da Equipe Pedagógica e da Direção, 01 sala de aula que tem também recurso audiovisual (desta foi retirado o Laboratório de Ciências), corredor e saguão; na Ala B está o Laboratório de Informática, 04 salas de aula, cozinha, corredor, banheiro de professores e saguão; na Ala C abriga Sala de Professores, Sala de Recursos, 04 salas de aula, 01 almoxarifado, corredor, 02 banheiros e quadra coberta. Passarela coberta, ampla área para

lazer e residência do zelador.

O patrimônio está em processo de regularização, por meio de acordo firmado entre Prefeitura Municipal de Salgado Filho e FUNDEPAR. O CEPA oferta as Séries finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Sala de Recursos (para deficiência intelectual), Curso de Língua Estrangeira (CELEM em Espanhol) e Sala de Apoio a aprendizagem (Língua Portuguesa e Matemática) e Centro de Atendimento para Surdez. Atende 453 estudantes, conforme apresentado.

**Tabela 01 - Turmas e número de alunos que compõe o corpo discente do CEPA.**

TURMAS	NÚMERO DE ESTUDANTES	%
6º ano do EF A-Matutino	24	5,29
6º ano do EF B-Vespertino	27	5,96
7º ano do EF A-Matutino	26	5,73
7º ano do EF B-Vespertino	25	5,51
8º ano do EF A-Matutino	33	7,28
8º ano do EF B-Vespertino	33	7,28
9º ano do EF A-Matutino	34	7,50
9º ano do EF B-Vespertino	34	7,50
1º ano do EM A-Matutino	37	8,16
1º ano do EM B-Vespertino	20	4,41
1º ano do EM C-Noturno	17	3,75
2º ano do EM A-Matutino	18	3,97
2º ano do EM B-Vespertino	25	5,51
2º ano do EM C-Noturno	25	5,51
3º ano do EM A-Matutino	25	5,51
3º ano do EM B-Vespertino	23	5,07
3º ano do EM C-Noturno	27	5,96
Totais	453	100

Organização: DUARTE, 2017.

Deste total de estudantes, 17 frequentam a sala de recursos multifuncional e dois, o centro de atendimento para surdos. Em relação à procedência, destacamos que os estudantes do período matutino, são, em grande parte, procedentes da zona rural do município, e fazem uso de transporte escolar. Os que estudam no período vespertino a maior parte são da cidade e os do noturno, são também da cidade, e praticamente todos trabalham durante o dia em indústrias de confecção.

O CEPA, conta com os seguintes profissionais: Agente I (limpeza e merenda), Agentes II (técnicos administrativos, agente de leitura e secretária), professores pedagogos, direção, direção auxiliar e professores regentes das disciplinas.



**Quadro 14 - Recursos humanos em 2017**

FUNÇÃO	QUANTIDADE	Escolaridade
Agente I	06	04 com Curso Superior 01 com Especialização 01 com Ensino Médio
Agente II	05	05 com Especialização
Equipe Pedagógica	03	03 com Especialização
Direção e direção auxiliar	01 diretor e 01 diretora auxiliar.	Diretor com Mestrado Diretora Auxiliar com Especialização
Professor de Apoio Permanente (para DV)	01	Com Especialização
Professor do CELEM (Espanhol)	01	Com Especialização
Professor de Libras	01	Com Especialização
Professor de Sala de Recursos (Deficiência Intelectual)	01	Com Especialização
Professores regentes das Disciplinas	32 professores, destes 31 com especialização e 1 (um) acadêmico.	30 com Especialização 1 (um) Acadêmicos

Organização: DUARTE, 2017.

O quadro profissional é composto em sua maioria, por especialistas. Portanto, qualificados. Em relação à formação dos professores, o Colégio segue,

Com base na LDB 9394/96, bem como, das orientações normativas de sua mantenedora, o Colégio Estadual Padre Anchieta – Ensino Fundamental e Médio tem por objetivo assegurar ao educando o direito ao saber científico e à cultura, participando integralmente nos espaços em que está inserido, com o anseio de dias melhores. Compete aos profissionais em educação deste estabelecimento, atender aos anseios dos alunos de modo a propiciar-lhes o desenvolvimento de um espírito responsável, criativo, político e participativo frente ao contexto de sua interação, tendo por base o princípio de transformação social (PPP, 2016, p.8)

Para atender ao objetivo principal, a escola, optou conforme o PPP (2016) pela linha pedagógica a Pedagogia Histórico-Crítica, que concebe a sociedade como um organismo interativo onde o modo de produção é responsável pela realização das necessidades humanas. Com essa política educacional o CEPA objetiva desenvolver o saber científico com vistas aos anseios da sua comunidade e busca o alcance da justiça e igualdade social.

Bolzan (2002), salienta para que a educação escolar não seja apenas a promoção do desenvolvimento, mas a consideração das condições cognitivas do sujeito, a fim de que ele construa todos os conhecimentos possíveis, tanto em amplitude, quanto em

profundidade. Nessa dimensão, a intervenção pedagógica direta ganha relevância, uma vez que,

[...] 85% dos professores mencionaram que, o Colégio Estadual Padre Anchieta representa uma instituição pública de suma importância hoje na perspectiva de desenvolvimento/formação do ser humano/cidadão (PPP, CEPA, 2013, p.12).

A maioria dos professores admite que a escola é um espaço para o desenvolvimento do ser humano enquanto cidadão. Embora

[...] 90% dos professores apontaram como maior dificuldade de trabalho, o âmbito da sala de aula, onde os alunos (cerca de 30% do total) trazem para o ambiente escolar uma gama considerável de problemas sociais e emocionais. Essa realidade tem sido uma constante, sobretudo para alunos provenientes de famílias carentes (PPP, 2013, p.12).

Esta perspectiva, conforme consta no PPP (2013) preocupa os professores que, durante o ano letivo, procuram mudar as metodologias de ensino, com a finalidade de auxiliar nas dificuldades desses alunos, mas encontram dificuldades para conciliar ação pedagógica com a intervenção nas especificidades pessoais de cada aluno. Declaram que contam com outras estruturas de suporte, que pela dinâmica das políticas educacionais vigentes e essa realidade acaba refletindo no insucesso da aprendizagem.

Nesse sentido, segundo Saviani (2009) tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta, em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante.

O CEPA conta com:

a) planos de Recuperação Paralela<sup>5</sup>, prevista no Regimento Escolar; b) atendimento ao estudante durante as horas-atividade do professor; c) encontros entre professores que atuam nas turmas de 1º ao e 5º anos, com os que atuam nas turmas de 6º ao 9º anos, por meio de acordo firmado em março de 2005, com a Secretaria Municipal de Educação, abordando o trabalho docente, dificuldades de

---

<sup>5</sup> A recuperação paralela segue regimento escolar e busca atender à recuperação do aluno frente aos conteúdos não aprendidos.

aprendizagem e linhas de ação inerentes.

Conforme Belther (2006), recuperação paralela dos estudantes é uma determinação legal que tem como objetivo atender alunos com baixo rendimento escolar. Tem a função tanto de orientar o trabalho do professor quanto de indicar ao aluno seu progresso e suas dificuldades não superadas. A recuperação paralela constitui um mecanismo colocado à disposição para superar eventuais dificuldades de aprendizagem, não superadas no cotidiano escolar.

Conforme a LDB (1996), no Art. 24, que os estabelecimentos de ensino devem implantar períodos de recuperação de estudos para os estudantes de menor rendimento. Tal obrigatoriedade é reforçada pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 do Conselho Nacional de Educação. Ou seja:

[...] o intuito é recuperar, e é de vital importância que isso ocorra o mais rápido possível, cabendo ao professor identificar as dificuldades específicas do aluno, refletir sobre o que causou o não aprendizado e buscar novas estratégias didáticas para rever o conteúdo não assimilado (BELTHER, 2006, p.1).

O CEPA trabalha no sentido de oportunizar aos estudantes que é exigência legal. Dessa forma, demonstra preocupação, por meio de seus professores, na busca de um ensino que o atinja de maneira integral o conhecimento acadêmico.

### **2.3 A visão dos professores**

Conforme Kuenzer (2011), a formação de professores para atuar no EM integrado, merece atenção especial, uma vez que esta tem sido considerada a modalidade que melhor atende aos jovens oriundos da classe trabalhadora.

Os professores sujeitos dessa pesquisa atuam com a maioria dos estudantes trabalhadores, oriundos de famílias carentes e muitos deles trabalham para complementar a renda da família, não dispendo de tempo em casa para se dedicar aos estudos.

Considerando a realidade social dos alunos do EM que frequentam esse estabelecimento de ensino, o que não é peculiar a apenas nessa escola. Para Kuenzer (2011), embora a finalidade do trabalho docente seja a busca pela formação humana, estamos diante de contradições que caracterizam o sistema capitalista vigente na sociedade.

No município de Salgado Filho, PR, apenas o Colégio Estadual Padre Anchieta oferece EM. Este estabelecimento em três turnos, matutino, vespertino e noturno. Nos três períodos conta com nove turmas de EM, totalizando em torno de 200 alunos.

Trabalham com o EM, aproximadamente, 15 professores nas disciplinas da grade curricular, contando com o suporte pedagógico de três professores pedagogos.

Nos anos de 2014 e 2015, 19 professores aderiram ao Pacto, destes, 1 (um), não trabalha mais no CEPA, 1 (um) não devolveu o questionário da pesquisa e eu, na condição de pesquisador não sou sujeito. Portanto, são 16 (dezesesseis) sujeitos participantes na primeira fase da pesquisa. A formação ocorreu no segundo semestre de 2014 e no primeiro semestre de 2015.

O instrumento coletor de informações foi o questionário com nove questões abertas, nas quais os sujeitos discorreram suas respostas de forma livre e individualmente. Os questionários foram entregues aos profissionais, num encontro pedagógico no dia 02 de abril de 2016, oportunidade, em que explicitamos os objetivos da pesquisa. A proposta de investigação teve a aceitação dos professores, uma vez que apenas um professor não participou, não respondeu o questionário.

Os sujeitos da pesquisa foram identificados com nomes fictícios, visando preservar o anonimato de cada um. Inicialmente, questionamos os sujeitos sobre suas perspectivas em relação ao Pacto, e obtivemos as seguintes respostas:

*“Trata-se de uma possibilidade para mudar a educação”* (Prof. Carlos).

*“Nova maneira de compreender o processo de ensino aprendizagem”* (Prof. Jonas).

*“Reelaboração do Ensino Médio”* (Profa. Dalva).

*“Aperfeiçoamento formativo interdisciplinar”* (Profa. Soeli).

*“Formação para ampliar os conhecimentos”* (Prof. Antonio).

*“Com reflexões de práticas curriculares”* (Profa. Salete).

*“Estudo de dados levantados a cerca do ensino médio”*( Profa. Cleusa).

*“Curso que nada acrescentaria”* (Profa. Emília).

*“Capacitação para formar os alunos para uma profissão”*( Profa. Suzana).

*“Curso voltado à profissionalização”* (Profa. Luiza).

*“Visa criar estratégias metodológicas para evitar a evasão”* (Profa. Isabel).

*“Possibilidade de discutir teorias pedagógicas”* (Profa. Bernadete).

*“Trocas de experiências sobre o EM”* (Profa. Ana).

*“Um repensar do EM”* (Profa. Mariana).

*“Novas metodologias para trabalhar no EM”* (Prof. João).

Ressaltamos que dos 16 sujeitos, um não respondeu esse questionamento.

Os depoimentos foram variados, mas em quase a totalidade, apresentaram

expectativas positivas em relação à proposta de formação pelo Pacto. Dentre a variedade há evidências da preocupação com o aperfeiçoamento visando o trabalho interdisciplinar, mas também o descrédito na formação, como ocorreu na fala da professora Emília.

O processo pedagógico em curso, no entanto, não é universal; é preciso elucidar a quem ele serve explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas (KUENZER, 2011, p.4).

Considerando que o processo pedagógico deve ser resultado de construção coletiva, a formação dos professores favorece a reflexão para uma ação que vise o alcance do sucesso pedagógico no interior da escola. Kuenzer (2011) comenta a importância da formação, pois ao professor compete buscar nas demais áreas do conhecimento as necessárias ferramentas para construir categorias de análise que lhe permita apreender e compreender as diferentes concepções e práticas pedagógicas, *stricto e lato sensu*, que se desenvolvem nas relações sociais e produtivas de cada época.

Paralelamente há preocupação dos professores, quanto à formação e consequentemente, a intenção de melhorar o trabalho pedagógico.

[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos (SAVIANI, 2009, p.11).

A realidade se apresenta em acentuada contradição, em relação ao que buscam no campo da educação, com o que conseguem realizar na prática. O posicionamento dos professores em relação ao Pacto indica os motivos que os levaram à sua adesão. Assim se manifestaram.

*“Por trabalhar no EM e obter títulos”* (Prof. Carlos).

*“Procurar atualidades, novos métodos, além de estudos sobre interdisciplinaridade”* (Prof. Jonas).

*“Ampliação de conhecimento, a busca por formação que viesse a melhorar minha prática pedagógica”* (Profa. Dalva).

*“Acompanhar as mudanças, alterações e participar”* (Profa. Soeli).

*“A temática apresentada”* (Prof. Antonio).

*“Gostar de estudar e pesquisar”* (Profa. Salete).

*“Necessidade de curso de formação continuada, local dos encontros, horas, bolsa” (Profa. Cleusa).*

*“Para qualificação profissional e também pela carga horária necessária para elevação de nível” (Profa. Emilia).*

*“Necessidade de capacitação e busca de instrumentalização para atuar no ensino médio, talvez alternativas e estratégias de ensino” (Prof. Suzana).*

*“Atuo na disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio noturno e há um grande índice de evasão e repetência” (Profa. Luiza).*

*“Necessidade de formação continuada” (Profa. Isabel).*

*“Aperfeiçoar os conhecimentos sobre métodos de trabalho” (Profa. Bernadete).*

*“Busca de meios para despertar nos alunos interesse pelos estudos” (Profa. Ana).*

*“Facilidade de acesso por ser no Colégio onde trabalho” (Profa. Mariana).*

*“Ser um grupo de estudos entre colegas da escola para aprendermos e traçarmos experiências”. (Prof. João).*

*“Facilidade de acesso e propicia novos conhecimentos. (Prof. Pedro).*

A maior relevância para a busca pelo Pacto está a formação, sendo que para 81, 25% dos sujeitos essa expectativa foi confirmada e para 18,75% dos sujeitos questionados percebemos que não veem importância na formação continuada, apenas participariam por ser de fácil acesso e por oferecer carga horária de certificação para progressão na carreira. Essas colocações surpreendem, visto que em discussões coletivas, parece que todos desejam melhorar sua prática e acreditam que a partir de novas metodologias e abordagens, isto será possível. Aparece contradição que aponta que não são todos que concebem que houve formação continuada pelo Pacto, como possibilidade para melhorar sua prática e, conseqüentemente, o a aprendizagem no EM.

No grupo de professores pesquisados, há a intenção de caminhar pedagogicamente na linha do que propõe o Pacto.

[...] a institucionalização da formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la às necessidades atuais e futuras (IMBERNÓN, 2010, p.19).

Quando os professores se colocam como ativos no debate demonstram preocupação em melhorar a educação, parece-nos surgir um direcionamento capaz de atender os anseios, em busca da educação melhorada. Um dos caminhos para chegar à melhoria do processo ensino e aprendizagem passa pela formação continuada dos professores, e esses profissionais parecem dispostos a caminhar didática e pedagogicamente para tal finalidade. Nesse contexto, Imbernón (2010), declara que na formação ganha espaço a necessidade de estabelecer novos modelos relacionados e

participativos na prática da formação. Isso nos leva a analisar o que aprendemos e o que nos falta aprender.

[...] o educador não é apenas um distribuidor dos conhecimentos socialmente produzidos; há na especificidade de sua função uma forte exigência de produção da ciência pedagógica, cujo objeto são as concepções e as práticas pedagógicas escolares e não-escolares determinadas pelas relações sociais e produtivas e seus respectivos fundamentos; os conteúdos escolares, como "traduções" do conhecimento científico-tecnológico e histórico-crítico em expressões assimiláveis, dadas as características de cada educando e as finalidades e estratégias de cada modalidade de educação; as formas metodológicas adequadas a cada conteúdo, a cada finalidade, a cada educando; as formas de organização e estruturação, escolares e não-escolares, institucionalizadas e não-institucionalizadas, que os processos pedagógicos assumirão dadas as suas distintas finalidades; finalmente, os processos de formação do profissional de educação, na dupla dimensão de produtor/difusor da ciência pedagógica (KUENZER, 2011, p.3).

Nesse contexto, há uma gama de responsabilidades atribuídas aos docentes, na tentativa de dar conta desse árduo papel. Segundo Kuenzer (2011), cabe também a eles compreender as dimensões pedagógicas das relações sociais, bem como suas formas de realização por meio de diferentes práticas institucionais e não institucionais que produzem o conhecimento pedagógico. Para realizá-las com competência, precisam apropriar-se das diferentes formas de interpretação da realidade que se constituem em objeto dos vários campos do conhecimento, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. Entretanto, isto não é suficiente. É preciso construir categorias de análise a partir de uma síntese peculiar que tome como eixo os processos pedagógicos, as quais permitam dialeticamente compreender as concepções e intervir nas práticas no sentido da transformação da realidade.

Segundo Carnoy (1999), há relação direta entre a globalização e as reformas educacionais, quando os organismos internacionais propõem (ou impõem) às nações que cumpram diversas metas. O objetivo delas seria o de homogeneizar o nível dos países, tornando-os mais competitivos e capazes de participarem do processo de globalização. Desse modo, procuram alinhar a escola à empresa e os conteúdos nelas desenvolvidos, às exigências e as necessidades do mercado.

Tem-se então, o desafio apontado ao profissional professor o de agir, criticamente, diante da realidade da escola e da sociedade. Com foco na intencionalidade do Pacto, e investigar a visão dos professores sobre se houve mudanças na vida profissional eles declararam:

*“No sentido interdisciplinar”* (Prof. Carlos).

*“A maneira de pensar os jovens do EM nos dias atuais”* (Prof. Jonas).

*“O trabalho da interdisciplinaridade e novas metodologias de trabalho”* (Profa. Isabel).

*“A relação existente entre as diversas disciplinas”* (Profa. Dalva).

*“Uma aproximação maior entre as áreas do conhecimento”* (Profa. Soeli).

*“A conscientização reflexiva e aprofundada da prática educativa e aprendizagem, ou seja, levar-nos a ter uma maior atenção e reflexão a partir dos objetivos que desejo alcançar com a disciplina que atuo”* (Prof. Antonio).

*“Mudanças do olhar no processo de formação, ações que vise à melhoria na qualidade da formação do aluno no Ensino Médio, bem como a busca do desenvolvimento e efetivação das práticas educativas objetivando a formação humana integral”* (Profa. Cleusa).

*“Tenho “parado” mais frequentemente para analisar as práticas em sala de aula; portanto o “Pacto” significa, conhecer melhor meu aluno, meus colegas, minha escola, minhas práticas”* (Profa. Bernadete).

*“Um acordo/compromisso de buscar alternativas para motivar os alunos a permanecerem na escola e a buscar mais conhecimento”* (Profa. Lucia).

*“Um grande aperfeiçoamento pessoal, e um maior conhecimento do que estamos realmente fazendo em sala de aula”* (Profa. Ana).

*“Auxiliou na interdisciplinaridade dos conteúdos para facilitar o entendimento dos alunos”* (Profa. Mariana).

*“Um programa que favorece uma ampla reflexão sobre a função das disciplinas e a necessidade do trabalho interdisciplinar”* (Prof. João).

*“O principal foi direcionar um novo olhar para os jovens educandos do EM, voltara enxergá-los como “pessoas”, não apenas alunos”* (Profa. Susana).

*“O Pacto significa um compromisso com a melhoria da qualidade da Educação, principalmente com o EM”* (Profa. Luiza).

*“Pensar na interdisciplinaridade, para trabalhar coletivamente as disciplinas”* (Prof. Pedro).

A sujeito Emília não respondeu esse questionamento.

Entre os demais sujeitos, percebemos o despertar para a prática da interdisciplinaridade. Em mais de 50% das respostas há essa preocupação, como forma de tornar as áreas dos conhecimentos mais significativos.

A prática da interdisciplinaridade não se trata de perspectiva nova. Porém, para sua efetivação na escola requer dos professores a abertura para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico coletivo, no qual os professores se apoiam uns nos outros, independente da área de atuação. Entretanto,

Atualmente, a observação e a ajuda entre colegas estão muito marcadas pelo individualismo; os professores consideram suas turmas como espaço privado, às quais se tem acesso somente a partir de uma



posição autoritária, como o inspetor ou supervisor para avaliá-los, como pesquisador para obter dados, e não como um espaço para gerar um conhecimento que contribua para a formação da própria classe docente (IMBERNÓN, 2010, p.32).

O que aparece com ênfase é a necessidade de quebra de paradigma, pois há professores que se colocam em isolamento. Comportamento esse que contraria a possibilidade do trabalho interdisciplinar, para que haja diálogo entre as áreas acadêmicas. Nesse contexto, Bonatto, Barros e Gemeli, et al (2012), afirmam que a interdisciplinaridade serve como um principal complemento no conhecimento escolar, transmitindo como nova dinâmica na metodologia. Esse conceito fica mais claro quando se considera realmente de que todo conhecimento mantém diálogo permanente com outros, que pode ser de questionamento, de confirmação e de aplicação.

[...] É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto e conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado (BRASIL, PCNs 2002, p. 88 -89).

A abordagem culmina na intencionalidade do Pacto, sobre o que visa um redesenho curricular para contemplar a formação humana integral, num propósito de corrigir a fragmentação dos conteúdos historicamente trabalhados de forma desintegrada entre as áreas do conhecimento. Visa a preparação do jovem para o mundo na atualidade e para o futuro, a escola precisa admitir que ao chegar ao EM, o estudante precisa formação humana e integral, o que o tornaria um cidadão crítico, na construção de uma sociedade mais justa.

Merece destaque a preocupação dos sujeitos professores quanto ao conhecimento da diversidade que compõe os jovens do EM. Face a isso,

[...] devemos ter sempre em mente que, por mais íntegro que nos pareça o ser humano em se fazendo uma abstração generosa, todos os seres humanos, em determinada medida, constituem um material muito diversificado para a educação e o “produto” que fabricaremos terá, necessariamente, de ser variado (MAKARENKO, 2010, p.48)

Para Makarenko (2010), o aspecto mais perigoso continuará a ser, por muito tempo, o medo perante a diversidade humana, a incapacidade de construir um todo equilibrado na base das diferenças. Por isso, tratar todos pelo mesmo molde, ser humano

como estereotipado, e educar uma série reduzida de seres humanos parece uma tarefa mais fácil do que a educação diferenciada.

A educação para a diversidade requer de os profissionais professores olhar diagnóstico para as diferenças e assim, encaminhar o trabalho pedagógico visando contemplar a todos em suas especificidades. Para isso, a ação pedagógica consiste em organizar novas perspectivas.

Sobre os aspectos que consideraram positivos, em relação ao Pacto, os professores se manifestam:

*“Debater com os colegas, interação com os conteúdos”* (Prof. Carlos).

*“Interdisciplinaridade e o jovem no século XXI”* (Prof. Jonas).

*“Troca de experiência. Interdisciplinaridade”* (Profa. Isabel).

*“Avaliar a necessidade de planejamento com profissionais de outras áreas. Análises de propostas/textos”* (Profa. Soeli).

*“Temático”. “Metodologia”.* (Prof. Antonio).

*“Oportunidade de estudo para ampliar conhecimento. Melhoria na qualidade do ensino na sala de aula.”* (Profa. Salete).

*“A troca de experiências que foi enriquecedora; um olhar mais detalhado sobre os sujeitos no Ensino Médio.”* (Profa. Lucia).

*“Programa muito bom se aplicado no ensino/metodologia”.* (Profa. Emilia).

*“Melhor esclarecimento dos assuntos; encontro entre colegas.”* (Profa. Mariana)

*“Possibilidade de leitura; possibilidade de debate; repensar a ação docente”.* (Prof. João)

*“Debates; atividades interdisciplinares”* (Prof. Suzana).

*“Estudo aprofundado sobre a realidade da Escola Pública, debates, leituras, palestras, etc. Diferenciar e inovar as metodologias de Ensino”* (Profa. Luiza).

*“Rever conceitos pedagógicos”* (Profa. Bernadete).

*“Debates sobre a educação da atualidade”* (Profa. Ana).

*“Possibilidade de levantar novas metodologias para o trabalho interdisciplinar”* (Prof. Carlos)

*“Diversas discussões sobre o ensino em geral e as dificuldades enfrentadas na escola.”* (Prof. Pedro).

Podemos destacar as possibilidades de trocas de experiências, a associação teoria e prática, a percepção dos estudantes como sujeitos do processo, a possibilidade para

repensar a prática e mais uma vez a interdisciplinaridade esteve em evidência.

Sobre a necessidade de repensar a prática, Kuenzer (2011), discorre que para o professor, realizá-la com competência, deverá apropriar-se das diferentes formas de interpretação da realidade que se constituem em objeto dos vários campos do conhecimento, bem como estabelecer interlocução com os vários especialistas. Nesse sentido, a reflexão sobre a intenção de rever a prática pedagógica, encontra sentido na medida em que se torna objeto de estudo pelo professor, na condição de sujeito do processo pedagógico, e que se aprimora ao contar com a colaboração de outros profissionais do campo educacional.

Em relação à necessidade de melhorar a educação, Imbernón (2010), apresenta alguns requisitos: a) a escola deve ter um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática; b) os gestores da educação que trabalham com os professores, devem aclarar os objetivos pretendidos com a formação e apoiar os esforços dos docentes de mudarem suas práticas; c) os esforços de mudanças curriculares, no ensino e na gestão das aulas, devem contribuir com o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos; e de) uma formação continuada mais adequada, acompanhada dos apoios necessário durante o tempo que for preciso, deve contribuir para que novas formas de atuação educativa sejam incorporadas a prática.

A mudança no processo de ensino e aprendizagem vai muito além do simples desejo do professor. Perpassa pelas ações coletivas de todos os envolvidos, professores, gestores e demais profissionais. Além de formação continuada que subsidie reflexões constantes, objetivar novas formas de atuação educativa no dia a dia com os estudantes.

A proposta do trabalho interdisciplinar se apresenta como possibilidade de inovar o ensino, não somente no EM, mas em todas as fases da educação. A interdisciplinaridade tem grande importância na vida do escolar uma vez que conduz o estudante a estudar um conteúdo e ao final visualize significado mais concreto. Para esse princípio, trabalhar de forma integrada com as diversas áreas acadêmicas possibilita ao jovem estudante amadurecimento tanto no campo teórico como no campo prático. Nesse sentido é importante reconhecer a necessidade de maiores reflexões sobre o trabalho pedagógico, visando metodologias concretas para essa finalidade. Neste aspecto, sobre apontamentos negativos, aparecem depoimentos de 10 (dez) professores:

*“Falta de voz ativa e pouco conteúdo regional”* (Prof. Carlos).

*“Falta de “tempo” para estudar mais alguma coisa e dificuldade das postagens”* (Prof. Jonas)

*“Não atuo na escola onde o pacto foi estabelecido; dificuldade de organizar o planejamento com profissionais de outras áreas” (Profa. Soeli).*

*“Curso ofertado aos sábados; não envolveu outros setores da escola.” (Profa. Bernadete).*

*“A constatação de dados surpreendentes sobre a realidade em que estamos inseridos; perceber as “falhas” de uma estrutura curricular que se encontra defasada e que contém conteúdos descontextualizados” (Profa. Lucia).*

*“No começo as informações desconstruídas” (Profa. Ana).*

*“Falta de tempo para estudo; falta de recursos para se efetivar realmente o programa” (Profa. Emilia).*

*“Tempo insuficiente; frustração em relação à aplicabilidade.” (Prof. João).*

*“Atividades muito centradas; apenas leituras; dinamizar mais, além de textos”. (Profa. Suzana).*

*“Dificuldade de por em prática estas ações pelos mais diferentes motivos”. (Profa. Luiza).*

Para 58,82 % dos professores há aspectos negativos, principalmente, quanto ao sistema que aconteceu o Programa, dentre eles, em relação à dinâmica do seu desenvolvimento. Dentre as fragilidades, apresentadas, a maior ênfase está no pouco tempo para realizar o curso. Esta questão se apresenta como relevante, pelo fato de os cursistas sentirem necessidade de realizarem maiores leituras, discussões e trocas de experiências. Além disso, é relevante o posicionamento quanto à dinâmica da realização do Programa, o que não permitem maior reflexão dos conteúdos com vistas à necessidade de colocá-las em prática.

Considerando que as fragilidades estão presentes nas ações de formação continuada dos professores, se torna importante:

[...] Evitar os “curto-circuitos” na formação, isto é, os processos inacabados. Formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores. Seria mais adequado dizer que começa da práxis, já que a experiência prática possui uma teoria, implícita ou explícita, que a fundamenta. O professor pondera as diferentes opções de mudança nessa análise e opta por não mudar ou por escolher uma determinada solução que planeja na ação, e é essa solução que leva a cabo e que interioriza em seu processo de desenvolvimento profissional (IMBERNÓN, 2010, p.37).

A visão dos professores é de reconhecer a formação continuada como um modo para ampliar a capacidade de reflexão entre os profissionais, estabelecer objetivos, busca pela coletividade. Kuenzer (2011) ressalta que é fácil culpar o professor, mas a proposta

de formação é da instituição que o formou, inclusive é preciso compreender que uma proposta pedagógica precisa de condições mínimas de trabalho, incluindo remuneração e a valorização social do professor.

O posicionamento da professora Luiza quando diz: “*Dificuldade de pôr em prática estas ações pelos mais diferentes motivos*”. Apresenta fundamento numa proposta de formação de professores que o instrumentaliza, teoricamente. Pois os professores se deparam com a realidade composta por inúmeros empecilhos que impedem, ou dificultam a efetivação daquilo que se planeja.

Um planejamento coletivo é realizado em parceria, tem a possibilidade de compartilhar dúvidas, ideias e dificuldades, além de tornar possível agir por linhas de ação pedagógica. Trabalhar dessa maneira, diminuirá a insegurança dos professores e potencializa a ampliação dos conhecimentos, resulta num trabalho pedagógico com possibilidade de alcançar melhores resultados na aprendizagem.

Sobre mudanças na prática pedagógica, todos afirmaram que houve. Destacam também a interação com conteúdos com outros colegas; novos livros, artigos para estudos, metodologia de trabalho; novas possibilidades e estratégias de trabalho; interdisciplinaridade; no objetivo didático, no método de maneira como apresentar os conteúdos de aceitar mais a colaboração e a participação dos estudantes em sala de aula; na possibilidade de pesquisa e do ensino com interdisciplinaridade e maior contextualização; de realizar diagnósticos nas turmas, dialogar mais, ouvir os alunos; na melhoria no encaminhamento das aulas por meio da valorização do conhecimento prévio dos estudantes; no modo de levá-los a perceberem o conhecimento científico, na busca da emancipação e na formação humana integral.

Os professores admitem mudanças em suas práticas. Bolzan (2002), justifica que de fato a educação escolar precisa se preocupar com a simultaneidade dos papéis de aprender e ensinar, pois o processo interativo advém dessa relação e poderá possibilitar a superação da repetição, da cópia, ou da mera execução das atividades, com vistas à criação, à reinvenção, ao conflito e à reconstrução de novos saberes reconhecidos e sistematizados academicamente. Nesse sentido, o processo interativo está presente desde o planejamento e a preparação das tarefas, sendo permanentemente avaliado, buscando a compreensão.

A abertura para nova visão na dinâmica do trabalho pedagógico, a partir do Pacto, apontada pelos sujeitos, encontra respaldo nas colocações de Guimarães:

O âmbito do educativo em geral, mais especificamente, o da escola e da sala de aula, têm como característica ser um espaço de mediação

entre o aluno e a cultura, envolvendo processos intensos de relações, principalmente entre professor e alunos e destes entre si, e, mais amplamente, também entre Estado e comunidade (GUIMARÃES, 2004, p.31).

A maioria dos professores admite que houve mudança na prática. Reconhecem que o Pacto possibilitou nova visão sobre o trabalho docente, nos aspectos como interação entre conteúdos, na interdisciplinaridade, construção coletiva do conhecimento, no estudante como sujeito, no processo e novas abordagens, ao introduzir os conteúdos, consideram os conhecimentos prévios e instigando a participação dos estudantes processo.

Em relação a mudanças nos alunos, mediante a atuação docente, a partir do Pacto, 87,5% dos professores responderam que perceberam mudanças. Os aspectos mais relevantes foram: envolvimento nas discussões, melhor aprendizagem, interdisciplinaridade entre os conteúdos, melhorou a motivação em aprender, interesse pela pesquisa, debates e produção de textos, melhorou a relação professor x aluno, melhores expectativa de vida nas falas dos estudantes e mais confiança nos professores.

Esses aspectos são relevantes para o bom resultado frente a novas posturas e estratégias adotadas pelos professores. Nessa direção:

[...] toda a tecnologia ou inovação na prática pedagógica está forçosamente implicada nas ideias e motivações do professor, levando-nos a refletir sobre a importância do seu pensamento e da sua ação. [...] Dessa forma, a interação e mediação são fatores preponderantes na construção do conhecimento compartilhado dos alunos e dos professores (BOLZAN, 2002, p.21)

Fica claro que existem possibilidades de melhorar a aprendizagem e, para o professor Antonio, quando mudamos nossas metodologias temos resultados positivos. Portanto, é preciso conhecer os estudantes, para que as metodologias sejam adequadas.

Para Garcia (1999), a formação de professores é a área de conhecimentos de investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos por meio dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe. Experiências de aprendizagem melhoram os conhecimentos permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo escolar, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os estudantes recebem.

Em relação à continuidade no Programa 93,75% dos professores, disseram que deveria acontecer por várias razões: pela necessidade de olhar o estudante com novas perspectivas, pela necessidade de novos conhecimentos, para colocar em prática a

proposta do Programa, para continuar o diálogo com as demais disciplinas do currículo levando o estudante a superar as dificuldades. Por ser uma proposta de formação continuada, uma nova etapa viria complementar ainda mais o desempenho pedagógico para conhecer mais opções de trabalho no EM.

Na visão dos professores, o Programa deveria ter continuidade. Eles reconhecem a importância da formação para o crescimento profissional. Destacam que essa formação instrumentalizou o trabalho deles e possibilitou ao alcançar melhores resultados na aprendizagem no EM.

O interesse da grande maioria dos sujeitos, pela continuidade da formação continuada, se justifica,

Da mesma forma que o educador deve ter uma habilitação técnica fundamentada nos conhecimentos científicos, no domínio dos conteúdos e no uso de métodos e técnicas de ensino, ele também necessita ter uma formação política e filosófica, precisa se ver como membro de uma sociedade, em certo momento histórico (BASTOS & NARDI, 2008, p.37).

De acordo com a demanda da educação, os profissionais carecem de constante aperfeiçoamento formativo. Na medida em que os professores, se dispõem a refletir e aprender sobre a prática, na direção da busca da compreensão da realidade, possível assim de atuar pedagogicamente para dar possíveis respostas ao ensino.

Nesse mesmo contexto,

O trabalho docente está relacionado a uma variedade de saberes, tais como os saberes pessoais, os saberes provenientes da formação escolar anterior, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Assim os saberes docentes são plurais, compostos e heterogêneos (TARDIF 2004, p. 11- 20).

Assim, percebemos que muitas são as possibilidades que os professores têm de, ao longo da vida profissional, se apropriarem da formação. Porém, é preciso que se disponham a essa busca. Essa característica foi claramente percebida nos sujeitos pesquisados, que demonstraram interesse em participar da formação pelo Programa, caso haja continuidade.

A disponibilidade dos professores em se colocarem aptos para a formação, e, conseqüentemente, à prática reflexiva, segundo Bolzan (2002), significa refletir sobre sua ação pedagógica, ele (o professor) estará atuando como um pesquisador, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos.

O que parece claro nessas condições, é o fato de os docentes adquirem autonomia pedagógica para atuar na dimensão do processo de ensino, com segurança e, conseqüentemente, com clareza de seus objetivos no trabalho como os estudantes.

A intenção foi levantar considerações ou sugestões em relação ao Programa, e os posicionamentos foram: a) desejo que haja continuidade do Pacto; b) desejo que houvesse uma maior aproximação das escolas com as universidades; c) continuidade do debate sobre o Ensino Médio; d) que fosse ofertado a outros setores da escola; e) a partir do Pacto, se organizasse um dia por bimestre para planejamento coletivo; f) que essa formação continuada fosse mais de acordo com a realidade; g) que tenha maior tempo para o cumprimento da programação (encontros, leituras, debates, etc.); h) estudar a possibilidade de abrir para os professores das Séries Finais do Ensino Fundamental; i) que passe ter encontros presenciais nas Universidades que estiverem coordenando o Pacto.

Mediante às considerações, há similaridade nos apontamentos dos professores ao longo da investigação, eles sugerem que o Programa deve continuar e que seja estendido aos demais profissionais da escola, ressaltam a importância da função da coletividade, da relevância em justificar a visão dos professores, no sentido de:

Compreender o processo de construção de conhecimento pedagógico compartilhado é tão fundamental quanto compreender o aprender a aprender, que equivale a ser capaz de realizar aprendizagens, em diferentes situações e contextos favoráveis a aquisição de estratégias cognitivas, considerando-se as condições individuais de cada sujeito na interação com pares (BOLZAN, 2002, p.21 e 22).

Os professores admitem que o conhecimento se efetiva em espaços favoráveis. Para tanto, é evidente o espaço escolar, de alguma forma contribui, visto que o processo educativo é um fenômeno social e cultural. A educação conforme Bolzan (2002), assinala um conjunto de práticas sociais, mediante as quais um grupo assegura que seus membros adquirem a experiência acumulada e culturalmente organizada.

Os sujeitos apresentam como necessário o planejamento coletivo para haver reorganização da escola para implantar essa prática.

Numa coletividade bem organizada, todo o processo educativo é realizado sem esforços especiais, como uma assimilação incessante de impressões, comportamentos e relações mais sutis e diversificadas (MAKARENKO, 2010, p.53).

Os professores entendem como necessário, para que se valorize a participação da coletividade, no processo do fazer educacional. Nesse sentido, Gramsci (1975b) vai além,



ao dizer que a relação pedagógica não se limita às relações especificamente escolares, mas se estende por toda a sociedade materializando nas relações.

Os professores falam de suas esperanças em relação ao EM, a partir do Programa. Assim se manifestaram: a) espera-se que haja uma revisão dos conteúdos nas disciplinas do Ensino Médio; b) que a escola tenha mais autonomia para promover a melhoria da educação; c) que haja outros programas como esse visando à formação dos professores; d) que possamos encontrar métodos para despertar interesse nos alunos pelos estudos; e) que melhore a sensibilidade dos professores frente à realidade de vida dos alunos; f) que sejam colocadas em prática as sugestões apontadas a partir das temáticas estudadas.

Eles esperam que possa haver criticidade quanto ao formato, fragilidades no que se refere ao campo curricular e que as discussões desenvolvidas durante a formação no Programa, em análise, tenderam a inovar.

[...] as reformas educacionais representam um instrumento de regulação social que busca o equilíbrio e a homeostase social: é o mercado que passa a determinar o que a educação deve fazer, desde a escolha dos conteúdos e metodologias e até estabelecer quais concepções pedagógicas serão adotadas como corretas, no sentido de estarem de acordo com o modelo proposto (BASTOS & NARDI, 2008, p.36).

As dúvidas dos docentes está em saber se haverá continuidade do Pacto, uma vez que até o momento, não reiniciou. Alguns professores colocam-se frustrados por: a) perceberem que mesmo após as discussões, existem professores que não mudam sua prática; b) não houve tempo para planejamento coletivo das ações pedagógicas; c) falta infraestrutura nas escolas; d) houve engessamento da matriz curricular; e) faltar de ânimo nos estudantes; f) houve rupturas do Programa.

Os aspectos levantados correspondem ao que se vivencia nos diferentes momentos de estudos que realizados na escola. Os professores estão preocupados com a dinâmica pedagógica na escola, desejam mudanças e que são necessárias. Reconhecem que no sistema educacional como um todo, há fragilidades que precisam de superação. Dão destaque para resistência de alguns profissionais em mudar a prática, na organização da escola, que não contempla tempo para discussões e planejamentos coletivos, na falta de infraestrutura, no formato engessado da matriz curricular, dentre outros fatores, que impedem os avanços no processo de ensino.

Sobre esse aspecto,

A dialética da ação pedagógica é tão grande que nenhum meio pode ter efeito positivo se toda uma série de outros meios não é posta em prática simultaneamente [...]. Em si, todo meio pode ser bom ou mau, sendo o

elemento decisivo não sua ação isolada, mas a de um conjunto de meios harmoniosamente organizados (MAKARENKO, 2010, p. 258).

A contradição se evidencia na instituição escolar que se encontra ao que os professores esperam, e, é um grande desafio a busca da superação dos problemas que dificultam sua prática pedagógica.

Conforme o posicionamento dos professores, reconhecemos que o Colégio Estadual Padre Anchieta de Salgado Filho, conta em seu quadro de professores comprometimento com a causa educacional, mas com muitos desafios dos quais o Pacto não amenizou.

A visão ora percebida nos professores, encontra respaldo nas colocações de Tardif (1999) ao colocar que um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, utiliza numerosas teorias, numerosas concepções e técnicas, conforme necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os professores de níveis superiores. Chama a atenção para a relação dos docentes com os saberes, não se baseia na busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos perseguidos simultaneamente. Nesse contexto, coloca que os saberes profissionais dos professores são adquiridos através do tempo. Portanto, o avanço para crescimento profissional, se dá continuamente, e para isso, a abertura para o aprendizado didático pedagógico deve ser uma constante.

Ter o humano como objeto de trabalho traz uma segunda consequência para o trabalho do professor: o seu componente ético e emocional. O intenso processo de relações que se trava na prática educativa produz mudanças emocionais inesperadas, leva o professor a questionar suas intenções, seus valores, suas maneiras de ensinar, enfim, a conhecer melhor as próprias reações e suas consequências na formação dos alunos (GUIMARÃES, 2004, p.52)

O papel na atuação no EM, requer muito mais que o domínio dos conhecimentos acadêmicos. Há que se considerar a multiplicidade de perfis, de sonhos, motivação ou desmotivação e nível intelectual dos estudantes, e, partindo disso voltar-se ao trabalho pedagógico para essa diversidade. Guimarães (2004) enfatiza que mediar à aprendizagem é uma atividade emocional, mas que envolve uma dimensão ética que vai desde o profissionalismo de medir as consequências da própria ação para a formação do estudante, até detalhes relacionados ao distribuir adequadamente a atenção entre os estudantes da classe.

Dessa forma, a ação do professor no contexto do ensino, é de agir com ética de maneira que se reconheça que sua postura resulta em perspectivas para os estudantes. O

resultado dessa análise é compreendida também a partir do que diz Giroux (1986): os professores, devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Reforça que devem trabalhar para criar condições que possibilite aos estudantes oportunidades de tornarem-se cidadãos com o conhecimento e coragem para lutar, a fim de que o conhecimento não seja convincente e a esperança seja viável. Essa função pode ser considerada difícil para os professores. Uma luta que vale a pena travar, agir de maneira, assumindo o papel de intelectual transformador.

Assim, grandes são as contradições existentes entre as proposições das políticas educacionais, estabelecidas, neste caso por meio deste Programa. Essa realidade remete à escola, grande desafio a ser enfrentado, o que podemos destacar na construção do texto dessa dissertação a seguir apresentado.

### III - AS MUDANÇAS E SUAS CONTRADIÇÕES NA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

#### 3.1 O Pacto na visão da Equipe Pedagógica

Nessa fase a investigação foi mediada pelos membros da Equipe Pedagógica, a saber, 3 (três) pedagogos, o diretor, e por 11 professores. Objetivou captar a visão desses sujeitos em relação ao Pacto, principalmente sobre as mudanças deste Programa na formação, no trabalho pedagógico dos professores, e da Equipe Pedagógica. Portanto, alguns aspectos se explicam e se justificam nos depoimentos dos pesquisados, contidos no quadro a seguir:

#### Quadro 15 – A equipe pedagógica e as mudanças no trabalho pedagógico

Membros da equipe pedagógica	Repostas
Alex	Boa parte dos professores compreendeu que os estudantes dos primeiros anos do EM precisam desenvolver uma nova forma de organização para o aprendizado, que são limitados, principalmente no quesito onde sugerem que as aulas devem ter práticas, planejadas e simples. No caso de não haver mudança, esse pedagogo aponta “para alguns professores, os alunos que aprendem bem as bases terão sucesso; os demais estariam fadados ao fracasso, pois não depende do professor tentar reverter o fracasso.
Elias	Na conscientização do Colégio em geral, de que precisa trabalhar diferente com os alunos do EM noturno.
Eliete	Articulação dos conteúdos científicos ao dia - a - dia do aluno, oportunizando experiências vivenciais e propondo assim a interdisciplinaridade.
Morgana	No pensar e construir coletivamente o conhecimento, novo repensar curricular e trocas de experiências, resultando em mudança intensa.

Organização: DUARTE, 2017.

O pedagogo Elias, menciona que a partir do Pacto, houve a preocupação dos professores em desenvolver trabalho pedagógico diferenciado, tanto na abordagem dos conteúdos como no tempo para sua execução. Preocupação que se justifica, pelo fato dos estudantes terem necessidades específicas e um contexto social diferenciado, principalmente os estudantes do período noturno. Esses estudantes trabalham durante o dia, chegando ao colégio, cansados e, muitas vezes, desmotivados, necessitando de dinâmicas pedagógicas diferenciadas para os estudos.

Os objetivos do Pacto são percebidos pela equipe pedagógica do CEPA. Estes, segundo Cury (1991), estiveram presentes na concretização da nova LDB (1996) que se consistiu na construção de um projeto coletivo destinado a redefinir os objetivos e as

atribuições do EM. Com o projeto de formação humana integral que se propõe a superar a dualidade presente na organização do EM, a promover o encontro sistemático entre cultura e trabalho, fornecer aos estudantes educação integrada capaz de propiciar compreensão da vida social, da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho.

O Caderno I, da etapa I, do Pacto em texto, Moraes et al, (2014), enfatiza que por força de movimentos sociais ancorados no Decreto nº 5.154/04, muitas ações se estabelecem ao longo dos oito (8) anos de Governo Lula, contemplados no Fundo Nacional de Financiamento da Educação Básica (FUNDEB), recursos para o EM, integrado à educação profissional e para a educação de jovens e adultos, com avaliação no processo; elaboradas e aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que sistematizam as principais conquistas democráticas do movimento social organizado.

Dois (02) membros da equipe pedagógica afirmaram ter havido mudança na estrutura física do colégio. Todos manifestaram que houve mudanças no planejamento pedagógico, nos aspectos relevantes tais como: trabalho interdisciplinar, aulas diferenciadas com uso de recursos pedagógicos como tecnologias diversas; também na relação professor - estudante; e na relação professores-equipe pedagógica. Os depoimentos foram sistematizados no quadro a seguir.

#### **Quadro 16 – Sistematização das mudanças segundo a equipe pedagógica do CEPA**

Equipe pedagógica (EP)	Estrutura física	Planejamento pedagógico	Relação professor – estudante	Relação professor-equipe
Alex	A escola fez investimentos em murais, climatizadores nas salas, projetores, criando um ambiente mais dinâmico.	Inclusão de metodologias e projetos interdisciplinares, mas ainda há pouco tempo para planejar tais ações.	Quando o professor interage mais como aluno e procura fomentar conhecimentos de acordo com o nível de compreensão do aluno.	O professor e o pedagogo estão trocando mais ideias e criando mais estratégias.
Elias	Não.	Atividades que motivam o EM noturno.	Tentativa por parte dos professores em motivar os alunos.	Não.
Eliete	Não.	Mais diálogo entre as disciplinas.	Professores se colocam como um propositor/mediador, aguçando ao questionamento, desafiando os alunos.	Mais apoio quanto à articulação dos conteúdos dentro da

				interdiscipli- naridade.
Mor- gana	A escola através da APMF e de todo a comunidade escolar fizeram investimentos em novos murais, aquisição de climatizadores em todas as salas.	Projetos interdisciplinares; trocas de experiências; pensar e construir coletivamente o conhecimento e um novo repensar curricular abrangendo as áreas do conhecimento.	Houve maior interação entre professor e aluno; percepção dos alunos como sujeitos do processo.	Desencadear am-se mais reflexões sobre as práticas pedagógicas através de trocas de ideias e Sugerindo /criando estratégias, elevando assim a qualidade do EM.

Organização: DUARTE, 2017.

Dados importantes se referem às mudanças na estrutura física no CEPA. Foram realizadas com recursos oriundos da própria organização da comunidade escolar. Portanto, não houve a participação do estado, do Colégio. Os recursos para tais melhorias se originaram de rifas e outras promoções, não decorrentes do Pacto.

Em face à realidade percebida aparecem contradições às metas do Plano Nacional de Educação, uma vez que:

Esta diretriz redundou na Meta 20 do plano, que prevê ampliar o investimento público em educação pública, de forma a atingir, no mínimo, o patamar de sete por cento do Produto Interno Bruto (PIB) do país no quinto ano de vigência da lei e, no mínimo, o equivalente a dez por cento do PIB ao final do decênio. A garantia de que o investimento público fosse em educação pública foi fruto de uma disputa muito acirrada na sociedade e, em particular, entre as visões que se manifestaram na Câmara dos Deputados e no Senado Federal. A versão que permaneceu foi a defendida pelos educadores críticos (RAMOS, 2016, p.10).

A União se compromete no Plano Nacional de Educação em prever e prover recursos para a concretização de metas, não somente para o EM, mas também para os demais níveis de ensino da educação básica. No entanto, não foi o que aconteceu no CEPA e, provavelmente, essa seja a realidade de outras unidades escolares públicas.

Em relação aos projetos interdisciplinares, como mudança percebida no trabalho pedagógico, ações estas que garantem, segundo eles, o diálogo entre as disciplinas, o que possibilitou maior significado nos conteúdos e, conseqüentemente, favorecem a aprendizagem de acordo com o que propõe o Pacto. Podemos verificar no Caderno III da

etapa I que

o reconhecimento desse caráter histórico-cultural da formação humana nos leva, ainda, ao encontro do avanço do conhecimento científico e tecnológico, e isso significa, em termos curriculares, partir da contextualização dos fenômenos naturais e sociais, de sua significação a partir das experiências dos sujeitos, bem como da necessidade de superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia. Tal organização curricular pressupõe, ainda, a ausência de hierarquias entre saberes, áreas e disciplinas (SIMÕES e SILVA, 2013, p.9.)

Há consonância entre os autores do Caderno do Pacto e o depoimento dos membros da equipe pedagógica. Dizem que as disciplinas tendem a dialogarem entre si, de modo a proporcionarem a superação do conhecimento fragmentado.

Conforme Simões e Silva (2013), dentre as limitações, é de sinalizar a sua estruturação, com base em um conjunto de saberes dos quais nada ou pouco explicam, por serem dissociados da realidade vivida, experimentada. O aprender pela repetição pura e simples, sem que se oportunize a contextualização e a ressignificação do conhecimento escolar, é outro aspecto possível de destacar nessa mesma direção. O isolamento e a hierarquização entre as áreas do conhecimento, o formalismo derivado das ciências de referência que compõem as disciplinas escolares, tudo isso em seu conjunto, nos leva ao desafio de pensar, qual organização curricular favoreceria, nos dias atuais, a atribuição de um sentido pleno às experiências vividas no espaço da escola. O que nos parece necessário para garantir educação escolar menos fragmentada e mais integrada.

Quanto ao que os membros da EP apontam em relação ao professor-estudante é de que os primeiros percebem seus estudantes como sujeitos do processo.

Reconhecer os sujeitos do ensino médio e dar centralidade aos conhecimentos e saberes representa uma intencionalidade política e uma concepção inovadora. Essa perspectiva desloca o ensino médio de uma visão abstrata, iluminista e racionalista para uma compreensão histórica e social do processo educativo e da construção dos conhecimentos nesta etapa formativa (SIMÕES & SILVA, 2013, p.19).

Esta relação ganha nova configuração, visto que o jovem estudante adquire o papel de sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Com essa perspectiva, este aspecto ganha relevância e tanto professor como aluno atuam coletivamente na ação educativa.

Quanto às mudanças admitidas entre os professores e a equipe pedagógica, o destaque é para as reflexões sobre as práticas pedagógicas entre esses profissionais, o que resultou inclusive: “[...] elevação da qualidade do EM” (Pedagoga *Morgana*).

A equipe pedagógica declara:

**Quadro 17 - Aspectos positivos e negativos em relação ao Pacto**

EP	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Alex	Metodologias diversificadas, socializações de informações, melhorias no ambiente educativo, salas com mais recursos.	Há alguns casos em que os professores relaxaram, ou seja, não despertou uma melhora.
Elias	Discussão em torno de ações para melhorar o EM.	Pouca aplicabilidade e pouco resultado.
Eliete	No momento que houve a formação, notou-se um compromisso maior em buscar novas experiências e avaliar os conteúdos, isto é, era mais visível esse trabalho dos professores.	Hoje a falta de continuidade e a falta do mesmo.
Morgana	Esperança de que o EM noturno tem sim solução, pois, através de novas metodologias houve mais socialização de conhecimento; melhor convivência entre ambas as partes: professor x aluno e vice-versa.	Pouco tempo para planejamento para professores em mais de uma escola.

Organização: DUARTE, 2017.

Os quatro (04) membros da equipe pedagógica reconheceram aspectos positivos na Formação. Perceberem que despertou preocupação nos professores quanto ao andamento do EM no CEPA. Porém, três (3) deles, apresentam aspectos negativos com relação à ação dos professores, após a Formação, visto que não percebem mudanças significativas na prática. Um (1) dos sujeitos relatou como negativo, *“Falta de tempo para planejamento e, conseqüentemente, poder pôr em prática o que discutiram durante o Pacto”*. (Pedagoga Morgana).

Nos aspectos mencionados como negativos, eles identificam problemas no que se refere à colocação em prática das proposições discutidas na Formação, como a falta de continuidade do Programa e pouco tempo para planejamento. Nesse sentido, há contradição entre o que o MEC propõe, e as condições que a escola tem para se adaptar ao que necessita.

Nesse contexto, percebemos que as políticas de formação estão centradas nas mudanças didáticas pedagógicas. Deixam, portanto, de considerar as alterações nas condições de trabalho dos professores. Por essa razão muitos sujeitos destacaram os pontos negativos em relação ao Pacto, tonando-se mais visível a dicotomia entre formação dos professores e o trabalho docente.

Quanto à possibilidade de implementação no EM, como proposta de mudanças no trabalho pedagógico nessa fase escolar, evidenciamos 17 temáticas, que foram identificadas na análise dos 10 Cadernos analisados do Pacto. Os 4 (quatro) membros da Equipe Pedagógica, assim como os demais sujeitos da pesquisa, utilizaram o seguinte



critério para eleger<sup>6</sup> as temáticas: Assinalaram com o número 1 (um) em primeiro lugar, 2 (dois) em segundo lugar e 3 (três) em terceiro lugar, segundo a ordem de importância na formação pelo Pacto.

**Quadro 18 - Temáticas relacionadas ao Pacto na visão dos membros da equipe pedagógica do CEPA.**

Temáticas	Quantidade de votos/classificação		
	1º	2º	3º
Respeito às peculiaridades de cada região.	2	2	
Identificação de fragilidades, possíveis caminhos e avanços no processo de ensino aprendizagem.	4		
Reflexão sobre o rendimento dos alunos no EM.	3	1	
Melhora dos índices quanto à reprovação e evasão escolar.		4	
Diversificação do EM.	4		
Formação dotada de competência técnica.		3	1
Discussão de relação com os jovens estudantes, visando superar conflitos que causam mal-estar nas escolas.	2	2	
Reflexão sobre indisciplina.	1	3	
Visão negativa da escola, sobre a identidade do jovem.			4
Construção de nova imagem do jovem estudante.	1	2	1
Superação da visão das disciplinas escolares como acervo de conteúdos de ensino, sem relação com a realidade.		4	
Proposta de trabalho interdisciplinar.	3	1	
Colocar em prática a verdadeira gestão democrática.	1	3	
Criação e função do Grêmio Estudantil.			4
Construção e reconstrução do PPP democraticamente.			4
Auxílio no debate sobre a Base Nacional Comum do EM.		2	2
Construção de uma escola aberta e democrática, com a participação da família, profissionais e alunos.		3	1
Estabelecer planejamento participativo.	2	1	1
Gestor e coordenação pedagógica atuando na efetivação da hora atividade. Trabalhar o desenvolvimento humano por meio da junção dos componentes curriculares na área das Ciências Humanas.		2	2
Trabalhar o desenvolvimento humano por meio da junção dos componentes curriculares na área das Ciências Humanas.	2		2
Trabalho pedagógico pautado na investigação.	1	2	3
Trabalhar as áreas da Biologia, da Física e da Química visando à compreensão dos fenômenos que unem esses componentes curriculares.		3	1
Ensino que atinja o aluno de forma integral.	1	1	2

Organização: DUARTE, 2017.

<sup>6</sup> Para cada temática, os sujeitos tiveram a possibilidade de escolher, votando como primeiro lugar, segundo lugar e terceiro lugar. Por exemplo, na primeira temática, Respeito às peculiaridades de cada região, 2 (dois) sujeitos elegeram em primeiro lugar e 2 (dois) em segundo lugar. Esse critério, vale para os professores participante do Pacto e para os professores das IES.

As temáticas eleitas em primeiro lugar, pelos membros da equipe pedagógica, foram: Identificação de fragilidades, possíveis caminhos e avanços no processo de ensino e aprendizagem e diversificação do EM.

Justificaram a escolha das temáticas eleitas, em 1º lugar, por cada um dos quatro (4) membros da equipe pedagógica:

#### **Quadro 19 - Justificativas para escolha das temáticas do Pacto**

EP	Justificativa
Alex	O pacto foi um momento de parada, onde foi possível refletir sobre o porquê do baixo rendimento dos alunos e, a partir disso, criar novas formas de fomentar o conhecimento desenvolvido na aula.
Elias	Houve tentativa em aplicar a reciprocidade por parte dos alunos.
Eliete	Não apresentou justificativa.
Morgana	Porque o Pacto nos proporcionou maiores reflexões sobre nossas metodologias e estratégias referente ao EM, no processo ensino-aprendizagem com o aluno, bem como para nossa proposta de trabalho interdisciplinar, visando superar a visão de que o aluno dessa fase que estuda no período noturno, aprende com maior dificuldade, por chegar na escola cansado por trabalhar durante o dia.

Organização: DUARTE,2017.

Dois (2) dos 3 (três) membros da EP, apresentaram como justificativas a preocupação em relação ao EM, no que se refere ao baixo rendimento dos estudantes. Eles admitem que o Pacto possibilitou reflexão que culminou na necessidade de repensar sobre as metodologias de trabalho em sala de aula, mas não mudou o rendimento escolar.

Outro aspecto relevante se refere ao fato de os professores fortalecerem o pensamento sobre o trabalho pedagógico que desenvolvem com o dos estudantes do EM noturno.

Vale a reflexão de que,

[...] surge a necessidade de se pensar uma nova escola noturna, que trabalhe com conteúdos diferentes para o estudante cuja relação com o trabalho, com a ciência e com a cultura ocorre diferentemente, desde que sua finalidade, articulada à do Sistema Educacional como um todo, seja fazer emergir, em todos os estudantes, o intelectual trabalhador, ou, no dizer de Gramsci, o verdadeiro dirigente, porquanto, nem só especialista, nem só político, mas expressão de um novo equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente (NAVARRO, 2005, p.50).

Nesta perspectiva, os professores reconhecem o jovem como sujeito do processo considerando o meio e as condições sociais a que o estudante está submetido. Como consequência admitem a necessidade de pensar o EM para a formação humana integral, de maneira que os tornem aptos a buscar transformações que lhes sejam úteis na vida cidadã.

Nesse sentido, de acordo Novaes (2000), os jovens brasileiros, apesar de apresentarem características comuns, vivenciam diferenças importantes em decorrência das classes sociais distintas, das relações de gênero, de estilo de vida, do local onde moram. É de suma importância admitir a pluralidade de jovens que o constitui e, por consequência, a necessidade de possibilitar a eles um ensino também plural, visão contemplada também pelos membros da equipe pedagógica e dos professores do EM sujeitos dessa pesquisa, que justificam “*O Pacto trabalhou a necessidade de atingir no aluno do EM formas em que haja reciprocidade por parte deles*” (Pedagogo Elias). No entanto, não especificou em que sentido seria essa reciprocidade. O que não fica explícita nem a mudança decorrente da formação.

### 3.2 Os professores do EM do CEPA que participaram da Formação pelo Pacto

Salientamos que na primeira investigação feita com os professores participaram 16 sujeitos, e, nessa etapa, 12, pelo fato dois (02) terem mudado de município e três (03) optaram por não participar, por não estarem nesse ano, trabalhando com EM. Sobre as mudanças no trabalho pedagógico, assim se manifestaram:

#### Quadro 20 - Mudanças a partir do Pacto segundo os professores do EM.

Professores	Respostas
Suzana	Possibilitou olhar os jovens como sujeitos, realizar atividades que oportunizem ouvir a opinião e posicionamento dos alunos.
Eliza	Com novas metodologias o aluno teve adaptação o que proporcionou o aprendizado.
Emília	Proporcionou novas metodologias de trabalho, uso de tecnologias em sala de aula, trabalho coletivo em equipes, viagem de estudo, trabalho interdisciplinar e planejamento.
Marino	Melhor entender o aluno em seu contexto.
Salete	No modo de tratar a minha disciplina.
Cleusa	Trazendo novos debates educativos possibilitando o entendimento da comunidade escolar frente às mudanças na sociedade e suas influências no âmbito educacional.
Plínio	Novos debates com a comunidade escolar sobre as mudanças no campo educacional.
Carlos	Na maneira de preparar as aulas, tornando mais diretas e simplificadas e partilhar com colegas o que está sendo trabalhado.
Bernadete	Reflexão sobre a prática em sala de aula.
Lucia	Na forma de ver o sujeito e compreendê-lo na sua totalidade.
Ana	Apenas apontou que sim, mas não especificou.
Isabel	Na forma de ver o aluno, vendo-o em sua totalidade e compreendê-lo melhor, além de ouvi-los, incentivá-los e valorizar suas experiências.

Organização: DUARTE, 2017.

Os professores admitem ter havido mudanças no trabalho pedagógico em diversos aspectos, relacionadas ao contexto do planejamento; reflexão sobre a prática; na busca de novas metodologias de trabalho; na abertura para o debate com a comunidade escolar, na visão dos alunos enquanto sujeitos do processo e na valorização das características individuais de cada aluno.

A escola, compreendida como uma unidade social responsável pela educação define atitudes, comportamentos, posições, papéis. Possui uma dinâmica própria e sem desconsiderar as relações estabelecidas pela sociedade, de onde recebe valores, normas e obrigações, não pode ser entendida apenas como reflexo desta sociedade, devendo ter consciência de sua responsabilidade singular de reflexão e criação. Assim, a escola se revela também como um espaço onde os protagonistas da ação educativa, inspirados por princípios fundamentais para o desenvolvimento e aperfeiçoamento humano, podem sobrepujar as mazelas e contradições presentes nessa mesma sociedade. (SANTOS, 2004, p.7).

Diante da perspectiva de escola, de acordo como os professores, há necessidade de colocarem em prática fundamentos necessários para um fazer pedagógico, pautado na reflexão constante, de forma a realizarem mudanças no trabalho pedagógico, que atenda às necessidades educacionais, possíveis, de acordo com as particularidades dos estudantes. Nesse sentido, conforme se posicionam, a dinâmica escolar pode acontecer de forma responsável, caminhando numa direção que contemple a partir dessa concepção, formas de ação pelas quais a aprendizagem possa ser alcançada pelos estudantes, e que lhes possibilite seu desenvolvimento e aperfeiçoamento para poderem agir diante das contradições a que estão expostos na sociedade.

Nesse sentido, conforme Severino (1997), um ensino filosoficamente fundado permitiria que os educandos aprendessem a criticar, quer dizer, examinar e passar ao crivo as opiniões recebidas ou impostas, as ideias e tradições transmitidas e os ensinamentos aparentemente inquestionáveis e tornaria possível o ultrapassamento do conformismo e do inconformismo em vista de uma coerência sempre entre o pensamento e a ação.

De acordo com Santos (2004), os fundamentos filosóficos que devem nortear a proposta pedagógica para o EM terão que trazer valores universais imprescindíveis os quais provoquem a necessidade de serem investidos de uma significação própria de cada unidade escolar. Dessa forma a categoria, diversidade do EM, encontraria respaldo para justificar sua necessidade.

Com isso, para os professores, estaria a escola com um olhar para as particularidades da instituição escolar e, conseqüentemente, para cada estudante enquanto

sujeito do processo escolar. Por essa percepção, fica clara a convergência de opiniões entre o que pensam os membros da equipe pedagógica e os professores do CEPA em relação ao EM, a partir do Pacto, que admitem a necessidade de direcionarem o trabalho pedagógico de forma a contemplar a diversidade de sujeitos que constitui o EM. Admitem, dessa forma, que os estudantes apresentam particularidades, que devem ser levadas em consideração ao efetivarem a ação didática no contexto do processo de ensino e aprendizagem.

Para Chauí (2001), o sentido da humanidade reside no fato de serem racionais dotados de vontade livre, de capacidade para comunicação e para a vida em sociedade, de capacidade para interagir com a natureza e com o tempo, nossa cultura e sociedade nos definem como sujeitos do conhecimento e da ação, localizando a violência em tudo aquilo que reduz um sujeito à condição de objeto. Não podemos ser tratados como coisas e que os valores éticos se oferecem. Portanto, como expressão e garantia de nossa condição de sujeitos.

Há singularidade entre os fatores sociais à que os jovens estão submetidos. Isto requer da escola um trabalho que os leve a compreender a sociedade, para atuarem com visão crítica em relação aos fenômenos que a constitui. Para isso, é que na concepção dos membros da EP, o Pacto oportuniza o EM alcançar a diversidade dos estudantes. Isso, segundo eles, se dá na medida em que as ações pedagógicas são planejadas, desenvolvidas e avaliadas, na perspectiva de atingir as necessidades dos que residem no campo, como os na cidade, os que trabalham durante o dia e estudam à noite, com dificuldades de aprendizagem dentre outros aspectos. Portanto, essa visão singular da escola, e, conseqüentemente sobre os jovens, implica no atendimento de uma expectativa educacional que contempla a formação integral, buscada nas proposições expostas nos conteúdos dos cadernos que nortearam a formação dos professores por meio do Programa.

Sobre mudanças, na estrutura física, no planejamento pedagógico, na relação professor- estudante e na relação professor-equipe pedagógica, foram as seguintes respostas:

**Quadro 21 - Mudanças a partir do Pacto segundo os professores.**

Professores	Estrutura física	Planejamento pedagógico	Relação professor x aluno	Relação professor x equipe pedagógica
-------------	------------------	-------------------------	---------------------------	---------------------------------------

Suzana	Não.	Pensar atividades que oportunizem experiências concretas aos alunos: viagens, palestras, etc.	Aproximação e humanização dos mesmos. Mais diálogo, um novo olhar para as angústias da juventude.	Envolvimento, integração, planejamento, de atividades interdisciplinares.
Elisa	Não.	Planejamento interdisciplinar, estratégias de ensino o que contribuiu para maior envolvimento entre docentes e discentes.	Melhorou a relação, confiança, interesse e participação. Abriu novas possibilidades, aulas mais atrativas, melhorando a relação professor x aluno.	Oportunizou um relacionamento novo entre as partes, trouxe esclarecimento sobre o Programa, com incentivo e novas experiências.
Emilia	Não.	Planejamento interdisciplinar, estratégias de ensino e inclusão de tecnologias.	Aulas mais atrativas o que melhora a relação professor x aluno; incentivo, confiança, participação dos alunos, oportunidade de viagens de estudos.	Melhor convivência entre os pares, com incentivo e novas experiências.
Marino	Não.	Melhor entendimento e acompanhamento quanto aos conteúdos exatos, para repensar.	Mais proximidade.	Não.
Saete	Não.	No diálogo com um planejamento mais interdisciplinar.	Mais diálogo, procurando compreender melhor o aluno e considerar suas experiências.	Não.
Cleusa	Aquisição De equipamentos,	Empenho no rendimento dos alunos diminuindo a		

	visando o bem estar dos alunos e sua aprendizagem.	reprovação e evasão escolar. Planejamento visando o desenvolvimento integral do aluno para tornarem-se capazes e autônomos para interagir de forma consciente e segura na sociedade.	Professores mais seguros e alunos mais confiantes.	Relacionamento democrático.
Plinio	Aquisição de equipamentos	Planejamento visando a aprendizagem integral do aluno.	Mais segurança por parte dos professores ao trabalhar com os alunos.	Relacionamento democrático.
Carlos	Na parte física e nas tecnologias.	Não. Falta mais integração entre as disciplinas.	Mais liberdade nos temas a ser estudados.	Não. Estão desconectados.
Bernadete	Não.	Passou-se a planejar com um pensamento interdisciplinar.	Mais diálogo.	Orientação de abordagens interdisciplinar.
Lucia	Não.	Não.	Mais proximidade.	Não.
Ana	Reformas das salas de aula, aquisição de data-show, tornando o ambiente melhor.	Orientação para melhorar a forma de avaliar o aluno e alguns esclarecimentos para matérias que haviam dúvidas.	O Convívio ficou melhor, muitas vezes somos intransigentes.	O convívio ficou melhor, pois através de conversas com a equipe pedagógica por um melhor conhecimento.
Isabel	Não.	Não.	Mais diálogo e proximidade.	Não.

Organização: DUARTE, 2017.

Para 58,33% dos 12 professores, não houve nenhuma mudança na estrutura física do CEPA, com a realização do Pacto. Os demais apontam aquisições de alguns equipamentos e reformas nas salas de aula. Embora tenha havido algumas mudanças na estrutura, vale salientar que se referem a aspectos mudados independentes do Pacto. Essa análise dos professores coincide com a visão dos membros da equipe pedagógica que

também afirmam que as aquisições foram feitas com recursos da própria escola.

De acordo com os objetivos do Pacto, MEC (2013) além da formação dos professores, o Estado garantiria condições às escolas que fizessem adesão a ele receberiam apoio técnico e financeiro para elaboração e o desenvolvimento de seus projetos do redesenho curricular. Para os professores, essa meta do MEC, não se concretizou.

Em relação a mudanças no trabalho pedagógico, apenas 16,66% dos professores dizem não ter havido, e para 83,34% reconhecem que o trabalho pedagógico sofreu alterações após o Pacto. A interdisciplinaridade foi o aspecto com maior relevância visto pelos professores, seguido de percepção do estudante enquanto sujeito do processo.

A interdisciplinaridade foi uma temática percebida como mudança importante ocorrida, tanto por membros da equipe pedagógica, quanto pelos professores. Conforme consta no Caderno I da etapa II, o MEC (2013) pela Portaria nº 1.140, as ações pelo Pacto têm por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo.

Tanto a EP como os professores admitem que se faz necessário que o estudante seja considerado sujeito no processo ensino e aprendizagem. Para isso, a escola precisa trabalhar para abrir espaços para os jovens estudantes exporem seus anseios em relação à educação que almejam.

A justificativa do Professor Carlos é de não ter percebido mudanças, no CEPA, a partir do Pacto. Que há falta de integração entre as disciplinas, fato que desqualifica a interdisciplinaridade, ou seja, aparece como uma contradição na análise dos profissionais. Portanto, para alguns professores o Pacto não atingiu nem este objetivo.

Quanto à justificativa para a preocupação pela formação integral, afirmadas por dois (2) dos professores há relação entre as ideias, de Simões e Silva (2013) ao declarar necessidade de pensar a escola que não limite os interesses, mas que acolha o desafio de pensar a formação humana em sua plenitude.

Os professores percebem a importância de trabalhar na perspectiva da formação humana integral, o que segundo eles está em pauta no trabalho pedagógico no CEPA. E, ainda no Caderno I da etapa II do Pacto, o que traz como a intenção de fazer uma reflexão em torno da proposta de trabalhar o EM, sustentado na e pela finalidade de uma formação humana integral.



É necessário, de acordo com Simões e Silva (2013), que a formação esteja em conformidade com as transformações históricas e sociais que geram e sustentam a diversidade de juventudes, o imperativo de que estabeleça um profícuo diálogo entre as distintas formas de se viver a juventude e o que oferecer em termos de currículo, de saberes e de práticas. Nessa perspectiva,

O reconhecimento desse caráter histórico-cultural da formação humana nos leva, ainda, ao encontro do avanço do conhecimento científico e tecnológico, e isso significa, em termos curriculares, partir da contextualização dos fenômenos naturais e sociais, de sua significação a partir das experiências dos sujeitos, bem como da necessidade de superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia. Tal organização curricular pressupõe, ainda, a ausência de hierarquias entre saberes, áreas e disciplinas. (SIMOES e SILVA, 2013, p.9).

Há concordância entre o que o proposto no Pacto e a necessidade identificada entre membros da equipe pedagógica dos professores, no caso de planejamento pedagógico, que contemple a formação do estudante de modo integral. Indicam a adoção de práticas interdisciplinares, desde a construção do currículo até sua efetivação na prática escolar. Essa perspectiva, conforme Simões e Silva (2013) encontra respaldo, principalmente nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), que elegem as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. Então, não é novidade. Os professores admitem ter havido mudanças, com a realização do Pacto, na Relação professor-estudante e professores-equipe pedagógica. Para membros da equipe pedagógica e dos professores houve mudanças nas relações. Está tendo novo olhar para as angústias da juventude e melhorou a relação de confiança. Os estudantes demonstram maior interesse e melhor participação nas aulas e que está apresentando um diálogo constante entre todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem.

Para Garcia (2000), a educação escolar se refere a um fenômeno que só ocorre em razão de um processo básico de interação entre pessoas. Nesse sentido, a educação é um processo eminentemente social, o que se manifesta visivelmente na vivência entre os sujeitos, tanto que se justifica na relação entre os semelhantes. Na visão de Souza (2007), o professor tem a responsabilidade de valorizar cada vez mais a interação que deve haver entre ele e o estudante. Acredita que essa interação ocorre porque há processo de intercâmbio entre conhecimentos, ideias e valores, que atuam diretamente na formação da sua personalidade enquanto ser humano.

Segundo Souza (2007), há necessidade de ter trocas recíprocas dos professores em

relação ao estudante vice-versa, destaque para a influência que o professor exerce daí a responsabilidade da condução do processo educacional.

Segundo Libâneo (1994), na medida em que, professores e estudantes têm uma relação dinâmica, amigável e respeitosa como toda e qualquer relação exercida entre os seres humanos, estabelecem formas para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual o crescimento acadêmico aconteça para ambos os sujeitos na relação.

Quanto à formação, os professores assim se posicionaram:

#### Quadro 22 - Aspectos positivos e negativos em relação à formação pelo Pacto

Professores	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Suzana	Encontro de profissionais para estudo, debates e tomadas de decisões sobre ações pedagógicas.	Alguns não se envolveram.
Elisa	O PROEMI – verbas para viagens de estudo e material pedagógico. Trabalho interdisciplinar, estudantes mais motivados e metodologias diferentes com a disciplina específica; com tudo isso houve uma aprendizagem mais elevada, melhorando no ensino aprendizagem.	Falta de tempo de hora atividade para melhorar o planejamento individual e coletivo.
Emília	PROEMI, trabalho interdisciplinar, estudantes mais motivados em querer aprender, metodologias diferenciadas de acordo com a disciplina específica o que obteve melhoramento no ensino aprendizagem.	Falta de horas atividades para melhor planejamento individual e coletivo; o professor em mais de um estabelecimento, prejudicando o trabalho contínuo.
Marino	Atividades diferenciadas, domínio do assunto e foi participativo.	Pensar que poderia colocar tudo em prática e rapidamente.
Saete	Encontros presenciais, tutora com domínio do assunto, oportunidade de estudo e ampliação do conhecimento, diálogo planejamento coletivo.	Os estudos não terem continuidade.
Cleusa	Crescimento pessoal e profissional com base na reflexão articulada da teoria e da prática.	Frustração com o sistema de políticas públicas. Necessidade de uma reformulação curricular repensada e reorganizada com foco no aluno desde a educação infantil, pois a mesma refletirá no EM e demais fases.
Plinio	Reflexão articulada da teoria e da prática.	Falta de políticas públicas para a educação em todas as

		fases.
Carlos	Os debates, encontro de estudos, crescimentos e troca de experiências.	Falta de tempo: dar aulas e participar ao mesmo tempo.
Bernadete	Ser presencial, permitindo o debate.	Não apontou.
Angela	Atividades presenciais, tutora com domínio do assunto, oportunidade de diálogo e reflexão e planejamento coletivo.	Não poder resolver alguns problemas identificados como, por exemplo, a possibilidade de um planejamento interdisciplinar mais efetivo dentro da rotina dos profissionais.
Ana	O conhecimento de todas as áreas.	Não apontou.
Isabel	Diálogo, reflexão, planejamento coletivo e atividades presenciais.	A falta de mais efetividade da interdisciplinaridade.

Organização: DUARTE, 2017.

Diversos foram os aspectos ditos positivos em relação à proposta da formação continuada pelo Pacto, uma vez que todos os sujeitos as reconhecem. As ações pedagógicas foram objeto de reflexão entre os professores durante a formação. O que conforme as justificativas possibilitaram: diálogo sobre a necessidade do trabalho coletivo, possibilidade de articulação entre a teoria e prática, adoção de metodologias diferenciadas e visão sobre o que cada área do conhecimento trabalha.

Conforme apontado pela professora Emília, a partir do Pacto a formação dos professores do EM, foi colocada em prática num trabalho interdisciplinar e os estudantes apresentam maior motivação para aprender, e as metodologias diferenciadas favoreceram a melhora no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Fazenda (1993), a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, entre áreas do conhecimento, mediante a esse conceito de interdisciplinaridade, os professores perceberam que há possibilidades de trabalho pedagógico a ser implementado no EM e, que essa metodologia de trabalho tem demonstrado resultados positivos. Ainda nesse contexto,

A interdisciplinaridade é um processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de integração das disciplinas do currículo escolar, entre si, e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando formar os alunos para o exercício crítico da cidadania, capazes de enfrentar os problemas

complexos, amplos e globais da realidade atual. (LUCK, 1994, p. 64).

A professora Elisa declara como aspecto positivo da Formação, o trabalho interdisciplinar, devido às metodologias diferentes adotadas nas disciplinas específicas. Conforme coloca Luck (1994) a integração entre as áreas do conhecimento, supera a fragmentação do ensino e resulta numa aprendizagem mais elevada.

Para Costa (2009) é preciso romper as barreiras do hiper-especialização para se chegar ao verdadeiro conhecimento, que cenário dinâmico, competitivo e globalizado da sociedade atual, exige que a escola se adapte a essa nova reivindicação. O grande desafio da atualidade passa pela efetivação de um currículo integrado, que possa superar a fragmentação do ensino e vá além da capacitação técnica. Ele reconhece que a pedagogia interdisciplinar é uma alternativa que pode ser efetivada. E, mediante essa proposta, a escola tem a possibilidade de se contrapor à fragmentação do saber.

Conforme os sujeitos há o reconhecimento de que a proposta de formação pelo Pacto se constituiu num Programa que se apresentou como de reflexão sobre a realidade pedagógica vivenciada no EM, e que apontou possibilidades de mudanças, necessárias, nas ações escolares.

Sobre os aspectos negativos, 83,33% dos professores declararam as fragilidades na forma como a escola está organizada, pois, se apresenta com entraves que dificultam a colocação em prática de propostas defendidas pelo Pacto. Se referem à hora atividade que, do modo como está, dificulta a realização do planejamento coletivo visando a prática interdisciplinar, falta de políticas públicas que assegurem mais recursos para estruturar a escola, interrupção do Programa Pacto, dentre outras dificuldades.

Há contradição sobre o que o Pacto propõe, com a falta de estrutura que o Estado dispõe para sua plena efetivação, com destaque para falta de laboratórios e impossibilidade para a realização das horas atividades nos mesmos horários entre os professores das áreas afins. Em relação às temáticas referentes ao Pacto:

#### **Quadro 23 - Temáticas relacionadas ao Pacto na visão dos professores do EM.**

Temáticas	Quantidade de votos/classificação		
	1°	2°	3°
Respeito às peculiaridades de cada região.	8	3	1
Identificação de fragilidades, possíveis caminhos e avanços no processo de ensino aprendizagem.	9	3	
Reflexão sobre o rendimento dos alunos no EM.	6	5	1
Melhora dos índices quanto à reprovação e evasão escolar.	2	6	4

Diversificação do EM.	2	9	1
Formação dotada de competência técnica.	2	5	5
Discussão de relação com os jovens estudantes, visando superar conflitos que causam mal-estar nas escolas.	5	7	
Reflexão sobre indisciplina.	3	9	
Visão negativa da escola, sobre a identidade do jovem.	2	7	3
Construção de nova imagem do jovem estudante.	6	3	3
Superação da visão das disciplinas escolares como acervo de conteúdos de ensino, sem relação com a realidade.	2	6	4
Proposta de trabalho interdisciplinar.	7	4	1
Colocar em prática a verdadeira gestão democrática.	9	3	
Criação e função do Grêmio Estudantil.	1	5	6
Construção e reconstrução do PPP democraticamente.	6	6	
Auxílio no debate sobre a Base Nacional Comum do EM.	5	7	
Construção de uma escola aberta e democrática, com a participação da família, profissionais e alunos.	7	5	
Estabelecer planejamento participativo.	5	3	4
Gestor e coordenação pedagógica atuando na efetivação da hora atividade.	3	1	8
Trabalhar o desenvolvimento humano por meio da junção dos componentes curriculares na área das Ciências Humanas.			
Trabalhar o desenvolvimento humano por meio da junção dos componentes curriculares na área das Ciências Humanas.	2	9	1
Trabalho pedagógico pautado na investigação.	3	8	1
Trabalhar as áreas da Biologia, da Física e da Química visando a compreensão dos fenômenos que unem esses componentes curriculares.	1	8	3
Ensino que atinja o aluno de forma integral.	11		1

Organização: DUARTE, 2017.

Dos 12 professores que participaram na identificação das categorias, 91,66% deles elegeram, em primeiro lugar, para o ensino de forma integral. As justificativas para isso são devido a sua relevância.

#### Quadro 24 - Justificativa dos professores para escolha das temáticas.

Professores	Justificativas
Suzana	É mais relevante, pois se relacionam a ações pedagógicas, atitudes e atividades que são diretas à prática pedagógica. Não se perdem em questões burocráticas.
Elisa	O Programa visa à formação integral do sujeito através da ciência, tecnologia e trabalho; estes são elementos básicos e essenciais que norteiam a comunidade escolar como um todo, a terem os agentes transformadores de um ensino de melhor qualidade e através disso, tornando os sujeitos mais participativos e agentes transformadores do meio em que vivem.
Emília	O Programa visa à formação integral do sujeito através dos eixos principais: ciência, tecnologia e trabalho. Esses eixos norteiam a equipe escolar, a serem agentes transformadores de um ensino de melhor qualidade, visando a criticidade dos alunos para agirem no meio em que vivem.

Marino	Momento importante para refletir e entender melhor a realidade, organização coletiva para melhorar na formação dos educandos, respeitando sua realidade e buscando fazer a interdisciplinaridade, facilitando e trazendo novos conhecimentos.
Salete	Por tratar-se de um momento importante de estudo, reflexão e compreensão acerca da realidade escolar e de seus sujeitos; possibilitou um diálogo coletivo pensando no aluno e sua formação na totalidade; oportunidade de debate e reflexão no intuito de buscar alternativas para melhorar o processo ensino aprendizagem e compreender melhor nossos educandos a partir de análise da realidade em que se encontram inseridos.
Isabel	Porque foi um período de reflexão, debate, planejamento, busca de alternativas para melhorar e compreender a realidade dos alunos e o processo de ensino aprendizagem.
Ana	Porque realmente foi o que teve prioridade.
Lucia	Porque foi um momento de estudo e reflexão sobre a realidade escolar e os sujeitos que a compõe; possibilitou um planejamento coletivo visando o aluno e sua formação na totalidade; poder debater, e refletir e buscar alternativas para melhorar o processo ensino aprendizagem, compreendendo melhor os sujeitos e a realidade em que estão inseridos.
Bernadete	Não justificou.
Carlos	Porque na sua concepção a lógica deveria ser, mas não está ocorrendo o que foi apontado.
Cleusa	Foram assuntos pautados com mais relevância, trazendo melhoria para o ensino e aprendizagem.
Plinio	Deu-se maior ênfase nesses assuntos.

Organização: DUARTE, 2017.

Com base nas justificativas, o Pacto visa um ensino de forma integral. Essa percepção remete à correspondência entre a visão tanto dos professores como da EP para os a diversificação do EM, se refere a uma categoria relevante. Esse aspecto está vinculado ao direcionamento de um trabalho para atingir a formação do jovem de forma integral, se justifica na medida em que se reconhece que,

A juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado há um caráter universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas há esse tempo/ciclo da vida (CARRANO E DAYRELL, 2013, p.14).

Os professores enfatizam a responsabilidade da escola em contribuir para a construção da identidade do estudante. Isso requer conhecimentos que lhes favoreça a formação integral. De posse dessa formação, estaria o jovem se preparando para atuar no contexto social para além das particularidades.

Essa preocupação ganha justificativa com Simões e Silva (2013) ao colocarem

que, para além da questão do recorte etário, a condição juvenil é dada pelo fato de estarem vivendo um período específico de vida, num determinado momento histórico e cenário cultural, tempo em que se completa a formação física, intelectual, psíquica, social e cultural, processando a transição para uma possível autonomia.

Em se tratando do papel da escola, nesse processo de formação, pelo Pacto, a preocupação é de que o EM,

[...] trabalho, ciência, tecnologia e cultura, não podem ser homogeneizadas e padronizadas por parâmetros e prescrições curriculares. [...] é preciso assegurar que um conjunto de conhecimentos e saberes científicos, éticos e estéticos sejam garantidos no ensino médio, a partir da diversidade dos seus sujeitos. Isso nos coloca diante do desafio de que todos possam ter o direito ao patamar básico nesta etapa de educação básica com um grau de universalidade histórica construída nessa diversidade (SIMÕES e SILVA, 2013, p.20).

Conforme citado no Caderno III, Etapa I, esses são elementos centrais para os professores superarem os limites, que historicamente foram postos para a educação brasileira. Alertam que esses limites deixaram como legado o desafio de superar a fragilização da instituição escolar, em vista às necessidades e às características dos adolescentes, jovens e adultos que frequentam a última etapa da educação básica. Nosella (2009), por sua vez, assevera que a juventude se caracteriza pela busca de maior autonomia.

Conforme Simões e Silva (2013), os professores participantes do Pacto fazem uma reflexão sobre a necessidade que tem a escola de possibilitar proposições curriculares para o EM, de maneira a contemplar intenções e práticas, respeitar as temporalidades dos estudantes. Para que busquem contemplar suas expectativas, seus desejos, suas necessidades. Esse seria o caminho para chegar ao alcance de um ensino que vise o estudante de forma integral.

No texto do Caderno III, etapa I, do EM de forma integral, apresenta que no currículo, esteja contemplada integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Nesse contexto, o currículo que orienta a definição de toda proposição curricular, e se constitui no fundamento da seleção dos conhecimentos, disciplinas, metodologias, estratégias, tempos, espaços, arranjos curriculares alternativos e formas de avaliação.

A percepção dos professores sobre a visão de um EM que vise a formação integral encontra fundamento legal nas DCNME para o EM. Com isso, demonstram respaldo para buscarem sua efetivação no colégio CEPA com o EM.

### 3.3 Visão das professoras das IES que atuaram no Pacto

Três (3) professoras de duas IES: uma da UNIOESTE *campus* de Francisco Beltrão, uma do *campus* de Cascavel e uma da UNICENTRO de Irati, as quais tiveram participação na execução da Formação pelo Pacto, foram consultadas para avaliar o Programa.

Sobre as mudanças no trabalho pedagógico dos professores, elas alegam que o resultado foi afirmativo, no sentido de que o Pacto proporcionou possibilidades de mudanças no trabalho pedagógico dos professores. Justificam assim:

#### Quadro 25 - O Pacto como possibilidade de mudanças no trabalho pedagógico dos professores.

Professoras da IES	Respostas
Doroteia	<p>O PNEM, como um programa de formação continuada, surgido do debate entre universidades e educação básica, possibilitou a organização de estudos no local de trabalho, a partir de problemáticas locais, articulando o estudo teórico às análises acerca da realidade da escola, dos jovens estudantes e dos conteúdos ensinados. Durante o estudo, se manteve o vínculo entre universidade e educação básica, por meio de encontros para estudo, indicação de referenciais, seminários, palestras, entre outros.</p> <p>Todo processo de mudança, compreendido a partir da perspectiva dialética não é um processo mecânico de substituição de padrão por outro, mas é o novo que nasce do velho, sem a eliminação de um dos polos, ou seja, a possibilidade de superação por incorporação de velhas práticas, conceitos por outros mais elaborados, mais concretos, portanto. É também um processo histórico, onde se formam permanentemente os sujeitos e o processo educativo e, como resultado, a sociedade. Desta forma, o PNEM efetivou-se como uma mediação em direção à qualificação do processo pedagógico nas escolas, possibilitando o enriquecimento da subjetividade dos professores, do coletivo da escola.</p> <p>O processo pedagógico escolar é atravessado por inúmeros fatores que intervêm na sua realização e, na vigência da sociedade capitalista, muitos desses fatores estão vinculados a essa lógica. De diferentes formas, a lógica do consumo, do descarte programado, da individualidade, do fetiche da mercadoria, entre outras, estão presentes no cotidiano da sociedade e, como não deixaria de ser, também no interior da escola. Assim a alienação dos sujeitos é um dos resultados da sociedade capitalista. Lutar contra essa alienação, promovendo na escola o ensino de conhecimentos ricos e humanizadores é um processo revolucionário, entretanto, não linear e direto, mas sujeitos a múltiplas mediações.</p> <p>Desta forma, vejo que o PNEM trouxe muitas possibilidades, mesmo que de forma mediada, para a qualificação do processo</p>



	pedagógico nas escolas.
Debora	Na medida em que os professores estudaram e discutiram no coletivo da escola os temas propostos nos Cadernos e realizaram as atividades, principalmente aquelas que envolviam vários atores da comunidade escolar, a relação com os alunos e com os conteúdos modificou-se. As mudanças ocorridas referiam-se a uma compreensão diferente a respeito dos próprios alunos, compreendendo-os em suas especificidades, às características de uma juventude de um outro tempo se comparado à época da sua própria juventude, com necessidades e condições muito diversas, influenciada pelas tecnologias, sobre o quê o professor precisa refletir; em relação aos conteúdos, importa sua contextualização e significado na constituição do Currículo escolar.
Anita	Considero que o programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, provavelmente foi capaz de proporcionar mudanças no trabalho pedagógico dos professores desse nível de ensino, pois abrangeu quase meio milhão de professores de todas as regiões do país, que debateram, refletiram, enfim, estudaram os cadernos e materiais disponibilizados na formação ao longo de vários meses e, nesse processo, certamente sua prática pode ser repensada e, quiçá transformada. O fato de esse ser um programa que foi realizado a partir de pesquisas científicas do grupo nacional que discutia o Ensino Médio no Brasil e que tem um Observatório Nacional (o Observatório do Ensino Médio) também é um fator altamente relevante, tanto na elaboração e efetivação do programa, quanto com relação às possibilidades de mudanças na prática pedagógica dos professores.

Organização: DUARTE, 2017

Segundo as professoras das IES, o Programa trouxe relevantes contribuições, que possibilitam mudanças no trabalho pedagógico dos professores do EM. Diante dessa percepção, não há contradição entre a visão dos professores do EM que fizeram a Formação, os membros da equipe pedagógica do CEPA e a visão dos professores das IES que atuaram na Formação.

Para a professora Doroteia, o Pacto representou a possibilidade de superação de velhas práticas, conceitos por outros mais elaborados, mais concretos. Um processo histórico, em que se formam permanentemente os sujeitos no processo educativo. O PNEM se efetivou em direção à qualificação do processo pedagógico nas escolas, possibilitou o enriquecimento da subjetividade dos professores, do coletivo da escola. Esses apontamentos nos remetem a colocação em relação à sociedade,

[...] vivemos diante de visões quase escatológicas de uma sociedade de conhecimentos em redes informacionais planetárias na qual homens flexíveis e flexibilizados não reconhecem mais a existência de conflitos ou exclusões sociais. Neste mundo sobrevivem os ganhadores da competitividade econômico-social sempre mais aguda. Em contrapartida, a adaptação sócio-cultural dos excluídos vira tarefa de controle pelas neurociências ou de controle da mídia, os povos que nunca chegaram perto de uma autonomia político-cultural não somente se submetem voluntariamente à indústria cultural, eles gritam para receber sua satisfação neurotizante de tipo Big Brother para poder engolir repetitivamente sua regressão emocional e intelectual (WERNER, 2009, p. 1)

O contexto atual da sociedade se apresenta de tal maneira, que segundo a professora Doroteia, acaba carecendo aos professores reflexão sobre a educação a que se oferece aos jovens. Para dar conta das demandas sociais, os professores se encontram diante da necessidade de constante formação profissional, com a intenção da busca de respostas para encaminhar o trabalho pedagógico. O Pacto se apresenta como uma proposta reflexiva para o trabalho pedagógico no EM culmina com a compreensão da realidade dos jovens e, conseqüentemente, numa ação, de encontro com suas necessidades educacionais.

No caderno I da Etapa I, Moraes et. al. (2013), afirma o texto apresentado aos professores do EM que visa a contribuir para a reflexão a respeito da realidade atual dessa importante etapa educacional, partindo de uma rápida retomada de suas origens e conformação histórica no país. Há concordância com as colocações dos profissionais da IES, que vêem a realidade da escola, com necessidade de reflexão sobre os encaminhamentos a serem tomados quanto à forma de oferta do EM. Nessa perspectiva para Cury (1991), o EM talvez seja o mais problematizado na história da educação, pois manifesta o nó da relação social implícita no ensino escolar nacional. Com isso, sua organização e atribuições contribuíram para a naturalização das diferenças e das desigualdades sociais entre as variadas classes de brasileiros.

Por sua vez Débora, professora de uma IES, também se posicionou com justificativa favorável ao Pacto, admitindo que o Programa visou possibilitar mudanças no trabalho pedagógico no EM. A relação dos estudantes com os conteúdos modificou. Essas mudanças ocorreram na medida em que houve compreensão diferente a respeito deles próprios, compreendendo as especificidades. O Pacto levou os professores a compreensão das características da juventude atual, influenciando na necessidade de admitir a demanda escolar no EM também diferente.

Na visão dela, cabe à escola uma reflexão a nível curricular para essa fase escolar. Esse posicionamento esteve presente, nas colocações dos membros da EP e dos

professores do EM do CEPA, bem como no parecer das professoras das IES. Inclusive a professora Anita, apesar de não especificar em quais aspectos, admite que a prática dos professores certamente tenha sido repensada ou transformada.

Sobre o modelo de formação pelo Pacto do EM as professoras declaram:

#### Quadro 26 -Mudanças necessárias na formação dos professores

Professoras das IES	Pontos positivos	Pontos negativos	Mudanças necessárias
Doroteia	<p>-O modelo formativo por grupo de estudos;</p> <p>-Estudo no local de trabalho com subsídio (bolsas) a todos os envolvidos;</p> <p>-vínculo permanente com a universidade;</p> <p>-Problematização da realidade com propostas de pesquisas e estudos coletivos da realidade escolar;</p> <p>- Fortalecimento das relações do coletivo de professores de uma escola;</p> <p>-Estudo organizado por temáticas que permitiu a aproximação ao estudo do currículo escolar e seus componentes;</p>	<p>-O não envolvimento de todos os professores atuantes no ensino médio;</p> <p>-A interferência da SEED na organização dos horários e atividades propostas (após o lançamento do PNEM, a SEED lançou também um material que deveria ser estudado de forma paralela, com inúmeras atividades a serem postadas em ambientes virtuais, etc., o que sobrecarregou os cursistas com diversas ações burocráticas.)</p> <p>-Pouco tempo para assuntos que mereceriam maior aprofundamento, como a interdisciplinaridade, áreas do conhecimento.</p> <p>-Divergências conceituais internas ao material proposto pelo PNEM.</p>	<p>-Participação dos professores no planejamento da formação (tempo, temáticas, eixos);</p> <p>-Envolvimento do conjunto de professores atuantes no ensino médio;</p> <p>-Discussão mais aprofundada acerca do trabalho interdisciplinar;</p> <p>-Continuidade, permitindo uma sequência de estudos e abrangência de temáticas não abordadas.</p>
Debora	<p>O mais importante foi o protagonismo do professor em seu processo de formação continuada, reconhecendo que ele é um sujeito que sabe e que tem autonomia para avançar em sua formação, considerando também o coletivo como elemento constituinte desse processo.</p> <p>Outro ponto foi a</p>	<p>Na execução dos estudos, os cursistas enfrentaram o tempo escasso para os estudos com atividades para além da carga de trabalho escolar do professor; condições materiais da escola, algumas com acesso à internet precário ou inexistente; falta de compreensão e de apoio de alguns diretores.</p>	<p>Colocar o professor como agente e seu processo de formação, considerando o que ele já sabe e as suas práticas acumuladas;</p> <p>valorizar o processo de construção coletiva; integrar os vários componentes da comunidade escolar.</p>

	<p>aproximação com a Universidade, positivo tanto para os professores cursistas quanto para os docentes universitários, na grande maioria professores de Cursos de Licenciatura, que formam professores para o Ensino Médio: revisaram suas práticas docentes!</p>		
Anita	<p>A possibilidade de alcance e abrangência da formação para todas as regiões do país, tendo em vista o fato de sermos um país continental e com imensas diferenças regionais. Segundo, ser fruto de pesquisas científicas do grupo nacional que discutia o Ensino Médio no Brasil e que, ao longo de amplo processo de discussões democráticas, foi constatando a necessidade de se estabelecer um verdadeiro PACTO NACIONAL para fortalecer esse nível de ensino do qual se evade a maioria dos meninos brasileiros em situação mais vulnerável. Lembrando que esses são os meninos pobres, das periferias brasileiras e que acabam ficando à margem da educação e, conseqüentemente, têm menos possibilidades de</p>	<p>O fato de ser um programa à distância o que, por vezes, dificultava a integração na discussão das temáticas e a possibilidade dessa socialização. Mas, dada a abrangência e alcance do programa, essa foi a possibilidade possível naquele momento.</p>	<p>Primeiramente a continuidade do programa cujos cadernos e materiais de formação visavam à uma formação que devesse de contar de discutir em profundidade e de forma democrática a problemática do Ensino Médio no Brasil. No entanto, desde que o programa deixou de ser efetivado e, em seu lugar foi impositivamente colocada uma Reforma de Ensino Médio sem ter sido discutida com a comunidade científica que estuda esse nível de ensino há anos e com os professores que constroem, diuturnamente, esse trabalho, torna-se difícil falar em mudanças necessárias para uma proposta de formação de professores para esse nível de ensino.</p>

	<p>inclusão social.          Infelizmente, a partir das mudanças da gestão política no Brasil no ano de 2016, houve a descontinuidade do Programa e uma “Reforma do Ensino Médio” que vai na contramão dos princípios democráticos defendidos pelo Pacto e pela comunidade científica que há anos discute e pesquisa sobre o Ensino Médio em nosso país.</p>		<p>Em tempos tão obscuros e antidemocráticos, é difícil a efetivação das mudanças que almejamos!</p>
--	--	--	--

Organização: DUARTE, 2017

A formação pelo Pacto, segundo as professoras das IES, ofereceu subsídio para mudanças na prática pedagógica no EM, nos mais diversos aspectos. Para a professora Doroteia, foi na participação dos professores no planejamento da formação (tempo, temáticas, eixos); no envolvimento do conjunto de professores atuantes no EM; nas discussões mais aprofundadas sobre o trabalho interdisciplinar; na continuidade, permitindo uma sequência de estudos e abrangência de temáticas não abordadas.

Para a professora Debora, há a necessidade de reconhecer o professor como agente e que em seu processo de formação, ele precisa ser considerado. Ela defendeu a ideia de valorização do processo de construção coletiva e que a formação deve integrar os vários componentes da comunidade escolar.

A professora Anita por sua vez, destacou primeiramente a necessidade de haver continuidade do Programa. Ela esclarece que os cadernos e materiais de formação visam uma formação para dar conta de discutir em profundidade e de forma democrática a problemática do EM no Brasil.

Em relação aos aspectos negativos, houve relação entre a visão dos três grupos de sujeitos, Professores, Equipe Pedagógica e Professoras das IES. Porém, o destaque é para a fala da professora Doroteia, que declara que a formação dispõe de pouco tempo para assuntos que mereceriam maior aprofundamento, como a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento. Sobre a dificuldade para conciliar trabalho e a formação. Em relação às mudanças sugeridas, essas se deram na maior parte no sentido de superar os

pontos negativos. Entretanto, merece destaque: [...] *desde que programa deixou de ser efetivado e, em seu lugar foi impositivamente colocada a reforma de EM sem ter sido discutida com a comunidade científica que estuda esse nível de ensino há anos e com os professores que constroem [...] torna-se difícil falar em mudanças necessárias para uma proposta de formação de professores para esse nível de ensino* (Profa. Anita). A professora acrescenta ainda que vivemos em tempos obscuros e antidemocráticos, e esse contexto dificulta a efetivação das mudanças almejadas para a educação. Percebemos dessa forma a descontinuidade da proposta do Pacto, nos parecendo inviabilizar a continuidade de sua efetivação.

Essa preocupação pode ser contextualizada nas colocações de Brzezinski (2012), em uma sociedade capitalista brasileira há mais de três décadas se submete à ideologia neoliberal, sob a tutela de um modelo de Estado Mínimo, regulador e não provedor, o que leva os governantes a se eximirem do dever de financiar políticas públicas para todos os cidadãos, entre estas, as políticas educacionais.

Quanto a eleição das categorias mais relevantes:

#### **Quadro 27 – Eleição das temáticas pelas professoras das IES**

Temáticas	Quantidade de votos/classificação		
	1º	2º	3º
Respeito às peculiaridades de cada região.	2		1
Identificação de fragilidades, possíveis caminhos e avanços no processo de ensino aprendizagem.	3		
Reflexão sobre o rendimento dos alunos no EM.	2		1
Melhora dos índices quanto à reprovação e evasão escolar.	2		1
Diversificação do EM.	1	1	1
Formação dotada de competência técnica.	2	1	
Discussão de relação com os jovens estudantes, visando superar conflitos que causam mal-estar nas escolas.	2		1
Reflexão sobre indisciplina.	1	1	1
Visão negativa da escola, sobre a identidade do jovem.	1	1	?
Construção de nova imagem do jovem estudante.	3		
Superação da visão das disciplinas escolares como acervo de conteúdos de ensino, sem relação com a realidade.	2	1	
Proposta de trabalho interdisciplinar.	2		1
Colocar em prática a verdadeira gestão democrática.	2	1	
Criação e função do Grêmio Estudantil.	2		1
Construção e reconstrução do PPP democraticamente.	3		
Auxílio no debate sobre a Base Nacional Comum do EM.	1	1	1
Construção de uma escola aberta e democrática, com a participação da família, profissionais e alunos.	3		
Estabelecer planejamento participativo.	2	1	

Gestor e coordenação pedagógica atuando na efetivação da hora atividade. Trabalhar o desenvolvimento humano por meio da junção dos componentes curriculares na área das Ciências Humanas.	1	1	1
Trabalhar o desenvolvimento humano por meio da junção dos componentes curriculares na área das Ciências Humanas.	2		1
Trabalho pedagógico pautado na investigação.	1	2	
Trabalhar as áreas da Biologia, da Física e da Química visando a compreensão dos fenômenos que unem esses componentes curriculares.	1	1	1
Ensino que atinja o aluno de forma integral.	3		

Organização: DUARTE, 2017.

No item que questionava sobre a identidade do jovem, a professora Doroteia acredita que PNEM fortaleceu superação da visão negativa da escola e da identidade jovem. As escolhas das professoras das IES foi o primeiro lugar dentre as seguintes categorias:

#### **Quadro 28 - Temáticas sobre o Pacto eleitas em 1º lugar**

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>-Identificação de fragilidades, possíveis caminhos e avanços no processo de ensino aprendizagem.</li> <li>-Construção de nova imagem do jovem estudante.</li> <li>-Construção e reconstrução do PPP democraticamente.</li> <li>-Construção de uma escola aberta e democrática, com a participação da família, profissionais e alunos.</li> <li>-Ensino que atinja o aluno de forma integral.</li> </ul> |
|--|

Organização: DAURTE, 2017.

Houve coincidência nas opiniões dos membros da EP, na escolha das temáticas Identificação de fragilidades, possíveis caminhos e avanços no processo de ensino e aprendizagem de forma integral. Como justificativa para suas escolhas em primeiro lugar, a professora Doroteia destacou o respeito às peculiaridades de cada região, identificação de fragilidades, possíveis caminhos e avanços no processo de ensino aprendizagem, reflexão sobre o rendimento dos alunos no EM melhora dos índices, quanto à reprovação e evasão escolar, formação dotada de competência técnica, construção de nova imagem do jovem estudante, construção de uma escola aberta e democrática, com a participação da família, profissionais e alunos, estabelecer planejamento participativo e ensino que atinja o aluno de forma integral. E esses aspectos, segundo a professora, se referem ao objetivo central do PNEM, que foi de promover uma reflexão acerca do trabalho pedagógico desenvolvido no EM.

A professora Doroteia diz: “*o Pacto visa o respeito às particularidades de cada estado, de cada rede de ensino*”. Dessa forma, de acordo com a investigação o estudo partiu da problematização da realidade de cada escola, dos jovens que estão em formação, possibilitando a superação de uma visão do jovem como um “mal ou bem em si”,

avancando para uma compreensão histórica desses sujeitos, assessorado, por universidades e pesquisadores sobre os diversos temas abordados durante o Pacto, o que possibilitou a qualificação dos estudos.

Nas colocações da professora o Pacto possibilitou um debate acerca da terminalidade e não evasão dos jovens no EM. Ela atribui à escola a função de se tornar um local que contribua para humanização dos sujeitos.

Nas colocações da professora Debora a justificativa para a escolha das temáticas, gestão democrática, o currículo e sua construção coletiva e reconhecimento dos sujeitos que compõem o EM, se dá pelo fato de dar destaque para os jovens, mas também por reconhecer a posição do professor no processo educacional no EM. Frente a esse reconhecimento, a professora admite que esses foram os diferenciais na formação proposta pelo Pacto.

Outro destaque se refere aos componentes curriculares, que formam objeto de promoção do debate com a participação de docentes da Universidade, pesquisadores das várias áreas, o que garantiu uma movimentação fundamental para a compreensão do sentido dos conteúdos e sua importância no Currículo de forma interdisciplinar.

A professora Anita elegeu todas as categorias em primeiro lugar com a seguinte justificativa: *“Porque considero todas essas categorias importantes para as transformações necessárias para esse nível de ensino”*. Porém, a professora adverte: *“não é possível se ter a clareza com relação a muitas delas quanto à maneira como foi efetivada sua implementação em nível de país”*.

A professora admite que os eixos centrais da Formação pelo Pacto foram relevantes, porém chama atenção sobre a dúvida sobre sua colocação em prática nas escolas. Alega de que o Programa teve abrangência federal, atingindo uma dimensão territorial e populacional grande, dificultando dessa forma a compreensão sobre os desdobramentos que foram dados a ele ao ser implementado.

Mediante a análise dos dados da investigação com as três professoras das IES, ficou evidente a relação entre a visão delas sobre o Pacto. Elas admitem que foi um Programa de Formação de professores que visou despertar reflexão entre os participantes sobre a realidade do EM brasileiro. Também que este pode ser um dos possíveis caminhos para mudanças nessa fase escolar, principalmente no que se refere ao reconhecimento do jovem enquanto sujeito do processo, a identificação de suas características e necessidades para atingir a formação integral. Para atingir seus objetivos, apontam que a interdisciplinaridade se apresenta como um objetivo possível que está sendo gradativamente atingido pelos professores entre as áreas do conhecimento. Embora difícil de alcançar.



## CONSIDERAÇÕES

Ressaltamos que o CEPA fez a adesão ao Pacto, por ter sido viabilizado pelo MEC, e a SEED propiciou a todas as escolas da rede pública de ensino. O diretor, desse estabelecimento fez a divulgação entre os professores do EM que manifestaram interesse e participaram da formação. Assim, o desafio foi o de realizar a presente pesquisa. Identificamos que o Pacto teve a intencionalidade de possibilitar, às escolas, a elaboração de um projeto pedagógico com redesenho curricular (PRC) e, que este, apresente a perspectiva da integração curricular articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012).

Nessa perspectiva, este redesenho de formação continuada, almejada pelo Pacto, proporciona a possibilidade de diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento e nas diferentes disciplinas, embora difícil de alcançar. Segundo consta nas DCNEM (2012), a relação entre as partes que compõem a realidade possibilita ir além de suas técnicas e metodologias, específicas nas áreas do conhecimento (não menos importantes), mas visa a compreensão da realidade em seu conjunto, trabalha de forma integrada e não fragmentada.

O Pacto teve como diretriz geral o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) para o EM, trabalhou a formação dos professores, organizada em duas etapas, que compreenderam conteúdos organizados em 11 cadernos, dos quais 10 (dez) foram objetos de análise, organizados da seguinte forma: Etapa I: Caderno I: Ensino Médio e formação humana integral; Caderno II: O jovem como sujeito do Ensino Médio; Caderno III: O currículo do Ensino Médio, os sujeitos e o desafio da formação humana integral; Caderno IV: Áreas de conhecimento e integração curricular e Caderno V: Organização e gestão democrática da escola. Etapa II: Caderno I: Organização do trabalho pedagógico do Ensino Médio, o desafio da formação humana integral; Caderno II: Ciências humanas; Caderno III: Ciências da natureza; Caderno IV: Linguagens e Caderno V: Matemática. Mediante essa organização, os conteúdos apresentados no material visaram trabalhar com os professores dessa fase escolar, a possibilidade da efetivação da formação integral dos sujeitos do EM, embora, na realidade, isto não se efetivou.

Essa perspectiva de formação integral do estudante matriculado no EM, ficou evidenciado nas colocações dos professores destacaram que a proposta do Pacto trouxe contribuições para compreender as necessidades que a juventude apresenta com relação à educação. Assim, consideram que a proposta pedagógica é desenvolvida de acordo com

as demandas, no que se refere à concretização do direito dos estudantes quanto a compreensão entre as relações dos fenômenos sociais, culturais e científicos. Mas, isto fica no âmbito dos conteúdos. Na visão dos professores, não é nada fácil, e, permanece o desafio para trabalhar na perspectiva que o Pacto propõe. Para eles os apontamentos identificados, tanto nos cadernos do Pacto, como na caminhada do Programa abrem possibilidades para concretizar a integração dos componentes curriculares, para a formação humana e integral dos sujeitos do EM, mas sem previsão de atingir esse processo.

A perspectiva da formação integral dos sujeitos do EM, foi identificada pelos professores como relevantes para conceber a escola como um local onde se fortalece a efetiva busca pela formação integral. Os professores foram instigados a olhar o estudante no seu contexto sociocultural e econômico, reconhecendo a influência na vida dos jovens do EM. No entanto, não percebemos certeza de que algo mudará.

O Pacto foi um Programa que teve como objetivo a formação humana e integral dos jovens, e, essa perspectiva, foi confirmada na triangulação dos dados na investigação dos professores do EM, da EP do CEPA e das professoras das IES. Porém, o que fica mais evidente é de que não passou de um Programa de formação idêntico aos demais. A única diferença foi que ocorreu na escola.

Os sujeitos admitem que o Programa tem a intenção de mudar o trabalho pedagógico, para que seja focado na formação integral. Os participantes relatam que a interdisciplinaridade se apresenta como possibilidade para o alcance dos objetivos do Pacto. Mas, devido a alguns entraves, que dificultam, por exemplo, o planejamento coletivo entre os professores. Essa situação não estabelece o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, o que não resulta na interdisciplinaridade e, conseqüentemente nem na formação integral dos sujeitos do EM. Portanto, longe de se concretizar de fato.

Nesse contexto, esta formação de professores não deu conta de atender as necessidades dos estudantes. Mais do que o aperfeiçoamento, os professores precisam se desafiar a mudar as práticas, adaptando-as às novas realidades. Nesse sentido, sabemos que as políticas de formação de professores estão centralizadas nas mudanças didático-pedagógicas. Dessa forma, deixam de considerar as alterações nas condições de trabalho dos professores. Por essa razão muitos sujeitos destacaram os pontos negativos em relação a formação pelo Pacto.

Houve o reconhecimento da dicotomia entre formação e trabalho docente, de modo que a formação se apresenta como matriz conservadora. Há distorções entre o proposto e o alcançado na educação, quadro que nos remete a atuar conscientemente, com contribuição efetiva no verdadeiro processo educacional, sem perder de vista a constante luta para que as

esferas públicas façam valer a responsabilidade concreta que lhes cabe.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Página Aberta, 1994.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1981.
- ALVES, Flavio Antonio Maximiano Hildney O.; CAMARGO, Sérgio.; GUEBUR, Silmara Alessi Roehrig; SCARPA, Daniela Lopes; et. al. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno III: Ciências da Natureza**. Curitiba: UFPR, 2014.
- ARAÚJO, Ronaldo, L; FERRETI, Celso, J; FILHO, Domingos, L. **Formação de Professores do EM, Etapa I, Caderno V**. Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Democrática da Escola. UFPR. 2013.
- ARTEXES, Carlos e RIBEIRO, Monica da Silva. **Formação de professores do ensino médio, etapa I-caderno III: o currículo do Ensino Médio, seus Sujeito e o desafio da formação humana integral / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**. Curitiba: UFPR, 2013.
- BATISTA, Geilsa. **A importância da reflexão sobre a prática de ensino para a formação docente inicial em Ciências Biológicas**. Ensaio. Out. 2003.
- BARBOSA, Eduardo, Fernandes e MOURA, Dácio, Guimarães. **Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica**. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.
- BASTOS, Fernando; NARDI, Norberto organizadores. **Formação de Professores e práticas pedagógicas no ensino de ciências: contribuições da pesquisa na área**. – São Paulo: Escrituras Editora, 2008.
- BELTHER, Josilda, Maria. **O que é a recuperação Paralela** - Araraquara, 2006, (UNESP, Tese de Doutorado). 2006.
- BOLZAN, Pires, Vargas, Dóris. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. – Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BONATTO, Andréia; BARROS e GEMELI. (UNIJUÍ) [et. al.] **Interdisciplinaridade no ambiente escolar** – 2012. BONINI, Adair. et. al. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno IV: Linguagens**. Curitiba: UFPR, 2014.
- BONOMI, Cristina; DUTRA, Ítalo Modesto; GIAMPAOLI, Viviana; JAHN, Ana Paula; et al. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno V: Matemática**. Curitiba: UFPR, 2014.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 2002.
- \_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública**. Brasília, DF: Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, novembro de 2004.

- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: 2005.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- \_\_\_\_\_. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p.824.
- \_\_\_\_\_. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais. Uma análise das condições de vida da população brasileira.** 2010.
- \_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2010.** Brasília: INEP, 2011.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.
- \_\_\_\_\_. Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2012.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional De Educação. Parecer CNE/CEB nº 5/2011. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio,** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Seção 1, p. 10.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil** 35 ed. Brasília: Edições Câmara, 2012.
- \_\_\_\_\_. Portaria Ministerial Nº 1.140. 2013.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) 2013.
- BRZEZINSKI, Iria. **Entrevista sobre formação e valorização dos profissionais da educação e o Plano Nacional de Educação (2012-?)**\* Educativa - , Goiânia, v. 16, n. 1, p. 151-167, jan./jun.2012.
- CARRANO, Paulo.; CORREA, Maria; DAYRELL, Lycinia.; MOREIRA, Thiago Oliveira. et al. **Formação de professores do ensino médio, Etapa I Caderno II: O Jovem Como Sujeito do Ensino Médio.** Curitiba: UFPR, 2013.
- CAMPOS, Alice Helena Pierson; FREITAS, Denise; e NOGUEIRA, Marise Ramos. **Formação de Professores do Ensino Médio, etapa I - caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular.** Curitiba: UFPR, 2013.
- CARNOY, Martin. **Mondialisation et. al. réforme de l'éducation: CE que lês planificateus doivent savoir.** Paris: Unesco; Institut International de Planification de l'Éducation, 1999.
- CAVENAGHI, Ana. Raquel.; BZUNECK, José, Aloyseo. **A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor.** CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, IX, 2009. Curitiba. Anais. Curitiba: Champagnat, 2009.
- CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** Coleção Primeiros Passos. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de**

- memória e de identidade. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.
- CORDÃO, Francisco Aparecido - Resolução nº 02, de 30 de janeiro de 2012 – MEC – Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica – que define **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**
- COSTA, Arnaldo, Pantoja da. **A interdisciplinaridade como prática educacional tecnológica em apicultura: estudo de caso da Escola Agrotécnica Federal de Castanhal, PA, 2009.**
- COSTA, Gomes, Carlos, Antonio, da. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador**. Belo Horizonte: Editora Universidade, 2001.
- COSTA, Marisa V. “**Gênero, profissionalismo e formação docente: Complexas conexões**”. Florianópolis. Anais do VIII Endipe. 1996.
- CURY, C. R. J. **Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. Ensino Médio como Educação Básica. In: MEC/ SENEb/PNUD: Ensino médio como educação básica. Cadernos Seneb n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991.**
- DANTAS, Alexandre, Trindade.; KRYSZCZUN, Claudia da Silva.; MACHADO, Marivône Regina.; OLIVEIRA, Eduardo Salles; et. al. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno II: Ciências Humanas, Curitiba UFPR, 2014.**
- DAYREL, Juarez; CARRANO, Paulo. Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa I - Caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.**
- ELIAS, Norberto. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FAZENDA, A. Ivani, C. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa**. Campinas São Paulo. 1994.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. E. 5, 107, p, São Paulo: Loyola, 2002.
- FILHO, Lima, Leite, Domingos; FERRETTI, João, Celso, João; LIMA, Araújo, Ronaldo. Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno V: organização e gestão democrática da escola / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.**
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005a.
- \_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.
- GARCIA, M. Ivone. **Analogias em Livros Didáticos de Química Brasileiros Destinados ao EM**. \_\_\_\_\_. 2000.
- GARBER, Rogério. **Inteligência competitiva de mercado**. São Paulo: Madras Editora, 2001.
- GARCIA, Marcelo C. (Org.). **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.
- “GUIMARÃES, Valter S. **A capacitação docente em serviço: Interações e resultados**”. Dissertação de Mestrado. Goiânia: FE/UFG. 1992.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos, cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia:** Pesquisas contemporâneas sobre saber docente. Ijuí: Ed. Da Unijuí.

GIROUX, Henri. A. **Teoria Crítica e Resistência em Educação.** São Paulo: Vozes, 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. V. 2: Os intelectuais. O princípio educativo.** Jornalismo. Edição e trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUIMARÃES, Mauro; et. al. **A Pesquisa na Formação do Educador Ambiental.** R.J. 2004.

\_\_\_\_Henri A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de professores.** Porto Alegre 2010.

\_\_\_\_Valter S. **Formação de professores:** Saberes, Identidade e profissão/Campinas, SP: Papyrus, 2004.

JAHN, Paula, Ana, et. al. Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno V: Matemática /** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje.** Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 144, p. 754-771, set./dez. 2011.

KUENZER, Zeneida, Acácia. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: Novos desafios para as faculdades de educação.** Educação & Sociedade ISSN 0101-7330 *versão impressa* Educ. Soc. v. 19 n. 63 Campinas Ago. 1998.

KUENZER, Zeneida, Acácia. **A Formação de Professores para o Ensino Médio:** velhos problemas, novos desafios. Campinas, SP. 2011

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática. (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor)** São Paulo: Cortez, 1994.

LECCARDI, Carmem. **Por um novo significado do futuro, mudança social, jovens e tempo.** USPE. São Paulo. 2005.

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar.** Foz do Iguaçu, PR. 1994.

MARTINS, Marcos, Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** – Campinas SP: 2008.

MARKERT, Werner. **Formação de professores e reflexividade dialética à luz da teoria crítica.** – UFC wema09of@hotmail.de GT: Formação de Professores / n. 08.

MAKARENKO, Anton; BAUER, Carlos. FILONOV G. N.; BUFFA Ester (orgs.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MARCONI, A. Marina; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzano. L. Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias.** São Paulo: Contexto,

2011.

MEZAROS, István. **A educação para além do capital**. Campinas: Boitempo, 2008.

MOURA, Solange, Ferreira. Livro didático de fundamentos das Ciências Sociais. Editora Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2013.

MORAES, Carmem Sílvia V.; MOURA, Dante H.; ZAN, Dirce D. P. e RIBEIRO, Jorge, A. R. **Formação de professores do Ensino Médio, etapa I - caderno I**: Ensino Médio e Formação Humana Integral. Curitiba: UFPR, 2013.

NOGUEIRA, Marco. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: Anais. Encontro Internacional de Trabalho e perspectivas de Formação dos Trabalhadores. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009.

NOVAES, Regina Reys. **Juventude e Participação Social**: apontamentos sobre a reinvenção da política. In: ABRAMO, Helena, FREITAS, M Virginia e SPOSITO, Marília Pontes (orgs). *Juventude em debate*. São Paulo: Cortez, 2000.

NAVARRO, KARINA DA MOTTA. **O significado da escola para o jovem estudante do ensino médio noturno**. NITERÓI, 2005.

PASSOS, Ilma e CUNHA, Isabel, Maria. “**Profissionalização docente**: Contradições e perspectivas”. *Desmistificando a profissionalização docente*. Campinas: Papirus. 1999.

PERALVA, Angelina. **O jovem como modelo cultural**. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPEd, n. 5/6, 1997.

PERINE,

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)**. Colégio Estadual Padre Anchieta de Salgado Filho, PR. 2013.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)**. Colégio Estadual Padre Anchieta de Salgado Filho, PR. 2016.

RAMOS, Maurise. N.; FREITAS, Denise; PIERSON, c. Alice. **Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa I, Caderno IV**. Áreas do Conhecimento e Integração Curricular. Curitiba, PR. 2013.

RAMOS, Denise A.; LIMA, Erisevelton S.; GODINHO, Fátima, B. Castro.; FERREIRA, Maria. Feiges. Et. al. **Formação de professores do Ensino Médio, Etapa II - Caderno I**: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio. Curitiba: UFPR, 2014.

RAMOS, Nogueira, Marise. **A educação da classe trabalhadora e o PNE (2014-2024)**. UERJ EPSJV/Fiocruz [ramosmn@gmail.com](mailto:ramosmn@gmail.com)(2016).

REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**, 5a. ed., São Paulo: Nacional, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro\* Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Aspectos históricos *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SANTOS, Izequias. Estevam, dos. **Métodos e técnicas da pesquisa científica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2000.

SANTOS, Elizabete dos. **Fundamentos gerais da educação básica**. – Curitiba: IESDE, 2004.

SCARPA, Lopes, Daniela. [et. al.]. Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, Etapa II - Caderno III: Ciências da Natureza /**



Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

SEIDEL, Rosa, Karine, da. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa: Repercussões da Provinha Brasil/ Karine Seidel da Rosa**; orientadora: Edite Maria SILVA, T. T. **Teorias do currículo** – Frederico Westphalen: URI/RS, 2014. Portugal: Porto Editora, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contra ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_. Antonio Joaquim. **A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação**. Petrópolis: 1997.

SILVA, T. Tadeu. **Teorias do currículo**. Portugal: Porto. 2000.

SILVA, Sodrê Roselani e SILVA, Rebassa Vini. **Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios**. Rio de Janeiro. 2017.

SIMÕES, Artexes, Carlos; SILVA, Ribeiro, Monica, da. Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, Etapa I - Caderno III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

SOUZA, Verônica Alves de M. **A relação professor-aluno na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Arlindo Ramalho nas séries iniciais do Ensino Médio Noturno no município de Solânea-PB**. Bananeiras, 2007.

TARDIF, Maurice. **“Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério**. 1999.

TERRIEN, Jaques. **“O saber do trabalho docente e a formação do professor”**. I congresso Ibero-americano de formação de professores. UFSM. 2000.

TRINDADE, Dantas, Alexandro [et al.]. Brasil. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do Ensino Médio, Etapa II - Caderno II: Ciências Humanas** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

\_\_\_\_\_. UNIOESTE e SEED. **“Pacto Nacional pelo Fortalecimento do EM – 2014”, Formação Continuada de Professores de Ensino Médio**. Orientações ao Professores Cursistas. 2014.

WERNER, João. *Pinturas de João Werner: 2002-2008*. Londrina: Canvas Design, 2009.

VEIGA, Ilma P. A. **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas: Papirus. 1991.

VIEIRA, Pinto, A. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

YIN, ROBERT K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos** – 2ª ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANCHET, B. A. Maria, Beatriz [et al.]. **Processos e práticas na formação de professores: caminhos possíveis** [et al.]. – Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

## APÊNDICES

### **Apêndice I - Questionário aplicado aos professores do EM do CEPA na primeira investigação**

#### **OBJETIVOS DAS ENTREVISTAS**

Com a realização desta entrevista, pretende-se levantar informações dos professores cursistas do Pacto Pelo Ensino Médio sobre o formato do programa, expectativas anteriores à implantação e possibilidades de execução na ação pedagógica em sala de aula.

- 1- O que você imaginou do “Pacto” antes de conhecê-lo?
- 2- Qual foi o motivo que o levou a participar do programa? 3- Em sua opinião o que significa o “Pacto”?
- 4- Escreva aspectos positivos e aspectos negativos em relação ao Programa. 5- Você percebeu mudanças em sua prática pedagógicas? Se sim, quais?
- 6- Percebeu alguma mudança nos alunos? Dê exemplos.
- 7- Se houver continuidade no Programa pretende continuar com essa formação? ( ) Não. Justifique. ( ) Sim. Justifique.
- 8- Escreva alguma consideração ou sugestão em relação ao Programa.

### **Apêndice II – Questionário aplicado aos membros da equipe pedagógica do CEPA na primeira investigação**

#### **OBJETIVOS DAS ENTREVISTAS**

Com a realização desta entrevista, pretende-se levantar informações dos professores cursistas do Pacto Nacional Pelo Ensino Médio sobre o formato do programa, expectativas anteriores à implantação e possibilidades de execução na ação pedagógica em sala de aula.

- 1- O que você imaginou do “PACTO”, antes de conhecê-lo?
- 2- Você considera a proposta do Programa relevante para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Justifique.
- 3- Está sendo possível perceber mudanças na prática pedagógica dos professores do Ensino Médio? Justifique.
- 4- As temáticas estudadas nos encontros têm sido objeto de discussão em outros momentos no estabelecimento de ensino? Justifique.
- 5- Se houver continuidade do Programa, pretende continuar com essa formação? 6- Escreva alguma consideração ou sugestão em relação ao Programa.

## Apêndice III – Questionário aplicado aos professores do EM do CEPA na segunda investigação



### QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES

Prezados colegas professores, estamos realizando esta pesquisa pelo Mestrado em Educação, da Unioeste/FB, com o objetivo de avaliar como o Pacto do Ensino Médio contribuiu, trouxe mudanças no trabalho pedagógico dos professores. Para isso, sua contribuição como sujeito da pesquisa é imprescindível. Salientamos que os dados serão usados exclusivamente para fim científico, sem exposição de sua identidade, nem identificação. Inclusive sua participação é facultativa. Solicitamos a gentileza que nos responda sobre:

1. O Pacto do Ensino Médio trouxe mudanças no seu trabalho pedagógico?
  - ( ) SIM. No que?
    - Se houve mudança dê um exemplo de alguma atitude ou fato.
    - ( ) NÃO. Explique.
  
2. O que mudou com o Pacto do Ensino Médio no Colégio CEPA com relação:
  - a) Estrutura física
    - ( ) SIM. O que? ( ) NÃO.
  - b) Planejamento pedagógico
    - ( ) SIM. O que? ( ) NÃO.
  - c) Relação professor x aluno.
    - ( ) SIM. O que? ( ) Não.
  - d) Relação professor x equipe pedagógica
    - ( ) SIM. O que? ( ) NÃO.
  
3. Sobre o modelo de formação pelo Pacto do Ensino Médio no CEPA:
  - a) O que houve de positivo?
  - b) O que houve de negativo?

4. Em relação às temáticas a seguir identifique assinalando com os números 1 (em primeiro lugar), 2 (em segundo lugar) e 3 (em terceiro lugar), pela ordem de importância as que se destacaram na formação pelo Pacto do Ensino Médio.
- ( ) Respeito às peculiaridades de cada região.
  - ( ) Identificação de fragilidades, possíveis caminhos e avanços no processo de ensino aprendizagem.
  - ( ) Reflexão sobre o rendimento dos alunos no EM.
  - ( ) Melhora dos índices quanto à reprovação e evasão escolar.
  - ( ) Diversificação do EM.
  - ( ) Formação dotada de competência técnica.
  - ( ) Discussão de relação com os jovens estudantes, visando superar conflitos que causam mal-estar nas escolas.
  - ( ) Reflexão sobre indisciplina.
  - ( ) Visão negativa da escola, sobre a identidade do jovem.
  - ( ) Construção de nova imagem do jovem estudante.
  - ( ) Superação da visão das disciplinas escolares como acervo de conteúdos de ensino, sem relação com a realidade.
  - ( ) Proposta de trabalho interdisciplinar.
  - ( ) Colocar em prática a verdadeira gestão democrática.
  - ( ) Criação e função do Grêmios Estudantil.
  - ( ) Construção e reconstrução do PPP democraticamente.
  - ( ) Auxílio no debate sobre a Base Nacional Comum do EM.
  - ( ) Construção de uma escola aberta e democrática, com a participação da família, profissionais e alunos.
  - ( ) Estabelecer planejamento participativo.
  - ( ) Gestor e coordenação pedagógica atuando na efetivação da hora atividade.
  - ( ) Trabalhar o desenvolvimento humano por meio da junção dos componentes curriculares na área das Ciências Humanas.
  - ( ) Trabalho pedagógico pautado na investigação.
  - ( ) Trabalhar as áreas da Biologia, da Física e da Química visando a compreensão dos fenômenos que unem esses componentes curriculares.
  - ( ) Ensino que atinja o aluno de forma integral.

Explique porque você destacou a temática 1 como a mais importante.

---

---

---

---

---

---

## Apêndice IV – Questionário aplicado aos membros da equipe pedagógica do CEPA na segunda investigação



### QUESTIONÁRIO À EQUIPE PEDAGÓGICA

Prezados colegas professores, estamos realizando esta pesquisa pelo Mestrado em Educação, da Unioeste/FB, com o objetivo de avaliar como o Pacto do Ensino Médio contribuiu, trouxe mudanças no trabalho pedagógico dos professores. Para isso, sua contribuição como sujeito da pesquisa é imprescindível. Salientamos que os dados serão usados exclusivamente para fim científico, sem exposição de sua identidade, nem identificação. Inclusive sua participação é facultativa. Solicitamos a gentileza que nos responda sobre:

1. O Pacto do Ensino Médio trouxe mudanças no trabalho pedagógico dos professores? ( ) SIM. No que?
  - Se houve mudança dê um exemplo de alguma atitude ou fato. ( ) NÃO. Explique.
  
2. O que mudou com o Pacto do Ensino Médio com relação:
  - a) Estrutura física  
( ) SIM. O quê? ( ) NÃO.
  - b) Planejamento pedagógico  
( ) SIM. O quê? ( ) NÃO.
  - c) Relação professor x aluno  
( ) SIM. O que? ( ) Não.
  - d) Relação professor x equipe pedagógica
  - e) ( ) SIM. O que?  
( ) NÃO.
  
3. Sobre o modelo de formação pelo Pacto do Ensino Médio no CEPA:
  - a) O que houve de positivo?
  - b) O que houve de negativo?
  
4. Em relação às temáticas a seguir identifique assinalando com os números 1 (em primeiro lugar), 2 (em segundo lugar) e 3 (em terceiro lugar), pela ordem de importância as que se destacaram na formação pelo Pacto do Ensino Médio.

<p><input type="checkbox"/> Respeito às peculiaridades de cada região.</p> <p><input type="checkbox"/> Identificação de fragilidades, possíveis caminhos e avanços no processo de ensino aprendizagem.</p> <p><input type="checkbox"/> Reflexão sobre o rendimento dos alunos no EM.</p> <p><input type="checkbox"/> Melhora dos índices quanto à reprovação e evasão escolar. ( <input type="checkbox"/> ) Diversificação do EM.</p> <p><input type="checkbox"/> Formação dotada de competência técnica.</p> <p><input type="checkbox"/> Discussão de relação com os jovens estudantes, visando superar conflitos que causam mal-estar nas escolas.</p> <p><input type="checkbox"/> Reflexão sobre indisciplina.</p> <p><input type="checkbox"/> Visão negativa da escola, sobre a identidade do jovem.</p> <p><input type="checkbox"/> Construção de nova imagem do jovem estudante.</p>
<p><input type="checkbox"/> Superação da visão das disciplinas escolares como acervo de conteúdos de ensino, sem relação com a realidade.</p> <p><input type="checkbox"/> Proposta de trabalho interdisciplinar.</p> <p><input type="checkbox"/> Colocar em prática a verdadeira gestão democrática. ( <input type="checkbox"/> ) Criação e função do Grêmio Estudantil.</p> <p><input type="checkbox"/> Construção e reconstrução do PPP democraticamente.</p> <p><input type="checkbox"/> Auxílio no debate sobre a Base Nacional Comum do EM.</p> <p><input type="checkbox"/> Construção de uma escola aberta e democrática, com a participação da família, profissionais e alunos.</p> <p><input type="checkbox"/> Estabelecer planejamento participativo.</p> <p><input type="checkbox"/> Gestor e coordenação pedagógica atuando na efetivação da hora atividade.</p> <p><input type="checkbox"/> Trabalhar o desenvolvimento humano por meio da junção dos componentes curriculares na área das Ciências Humanas.</p> <p><input type="checkbox"/> Trabalho pedagógico pautado na investigação.</p> <p><input type="checkbox"/> Trabalhar as áreas da Biologia, da Física e da Química visando a compreensão dos fenômenos que unem esses componentes curriculares.</p> <p><input type="checkbox"/> Ensino que atinja o aluno de forma integral.</p>

Explique porque você destacou a temática 1 como a mais importante.

---

---

---

---

---

---

## **Apêndice V– Questionário aplicado aos três professores das IES que atuaram no Pacto**



Prezados colegas professores, estamos realizando esta pesquisa pelo Mestrado em Educação, da Unioeste/FB, com o objetivo de avaliar como o Pacto do Ensino Médio contribuiu, trouxe mudanças no trabalho pedagógico dos professores. Para isso, sua contribuição como sujeito da pesquisa é imprescindível. Salientamos que os dados serão usados exclusivamente para fim científico, sem exposição de sua identidade, nem identificação. Inclusive sua participação é facultativa. Solicitamos a gentileza que nos responda sobre:

### **ENTREVISTA AOS PROFESSORES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR QUE ATUARAM NO PROGRAMA PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO**

1- Na sua visão o Pacto do Ensino Médio trata-se de um programa que proporcionou possibilidade de mudanças no trabalho pedagógico dos professores?

( ) SIM. Explique em que. ( ) NÃO. Explique.

2- Sobre o modelo de formação pelo Pacto do Ensino Médio, aponte:

- a) Pontos positivos.
- b) Pontos negativos.
- c) Mudanças necessárias na proposta de formação.

3- Em relação às temáticas a seguir identifique assinalando com os números 1 (em primeiro lugar), 2 (em segundo lugar) e 3 (em terceiro lugar), pela ordem de importância as que se destacaram na formação pelo Pacto do Ensino Médio.

- ( ) Respeito às peculiaridades de cada região.
- ( ) Identificação de fragilidades, possíveis caminhos e avanços no processo de ensino aprendizagem.
- ( ) Reflexão sobre o rendimento dos alunos no EM.
- ( ) Melhora dos índices quanto à reprovação e evasão escolar.
- ( ) Diversificação do EM.
- ( ) Formação dotada de competência técnica.
- ( ) Discussão de relação com os jovens estudantes, visando superar conflitos que causam mal-estar nas escolas.
- ( ) Reflexão sobre indisciplina.
- ( ) Visão negativa da escola, sobre a identidade do jovem.
- ( ) Construção de nova imagem do jovem estudante.
- ( ) Superação da visão das disciplinas escolares como acervo de conteúdos de ensino, sem relação com a realidade.
- ( ) Proposta de trabalho interdisciplinar.
- ( ) Colocar em prática a verdadeira gestão democrática.
- ( ) Criação e função do Grêmio Estudantil.
- ( ) Construção e reconstrução do PPP democraticamente.
- ( ) Auxílio no debate sobre a Base Nacional Comum do EM.
- ( ) Construção de uma escola aberta e democrática, com a participação da família, profissionais e alunos.
- ( ) Estabelecer planejamento participativo.
- ( ) Gestor e coordenação pedagógica atuando na efetivação da hora atividade.
- ( ) Trabalhar o desenvolvimento humano por meio da junção dos componentes curriculares na área das Ciências Humanas.
- ( ) Trabalho pedagógico pautado na investigação.
- ( ) Trabalhar as áreas da Biologia, da Física e da Química visando a compreensão dos fenômenos que unem esses componentes curriculares.
- ( ) Ensino que atinja o aluno de forma integral.

Explique porque você destacou a temática 1 como a mais importante.

---

---

---

---

---

---



## ANEXOS

## ANEXO I - Universidades responsáveis pela formação nos estados brasileiros:

Região	Universidade	Sigla	UF	Município	Coordenador Responsável
	Universidade Federal do Acre	UFAC	AC	Rio Branco	Maria Evanilde Barbosa Sobrinho
	Universidade do Amazonas	UFAM	AM	Manaus	Luiz Carlos Cerquinho De Brito
	Universidade Federal do Amapá	UNIFAP	AP	Macapá	Rosivaldo Gomes
	Universidade Federal do Maranhão	UFMA	MA	São Luís	Lindalva Martins Maia Maciel
	Universidade Estadual do Pará	UEPA	PA	Belém	Lucelia de Moraes Braga Bassalo
	Universidade Federal do Pará	UFPA	PA	Belém	Coordenador IES Não Cadastrado
	Universidade Federal do Oeste do Pará	UFOPA	PA	Santarém	Coordenador IES Não Cadastrado
	Universidade Federal de Rondônia	UNIR	RO	Porto Velho	Elizabeth Antonia Leonel De Moraes Martines
	Universidade Federal de Roraima	UFRR	RR	Boa Vista	Leandro da Silva Nascimento
	Universidade Federal do Tocantins	UFT	TO	Palmas	Juliana Ricarte Ferraro
	Universidade Federal de Alagoas	UFAL	AL	Maceió	Rosangela Oliveira Cruz Pimenta
	Universidade Federal da Bahia	UFBA	BA	Salvador	Regina Sandra Marchesi
	Universidade Federal do Ceará	UFC	CE	Fortaleza	Francisco Herbert Lima Vasconcelos
	Universidade Federal da Paraíba	UFPB	PB	João Pessoa	Ariane Norma de Menezes Sa
	Universidade Federal do Vale do São Francisco	UNIVASF	PE	Petrolina	Ednaldo Ferreira Torres
	Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	PE	Recife	Beatriz de Barros de Melo e Silva

	Universidade Federal do Piauí	UFPI	PI	Teresina	Antonio Jose Gomes
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	RN	Natal	Alexandre da Silva Aguiar
	Universidade Federal de Sergipe	UFS	SE	São Cristóvão	Leda Pires Correa
	Universidade de Brasília	UnB	DF	Brasília	Wivian Jany Weller
	Universidade Federal de Goiás	UFG	GO	Goiânia	Amone Inacia Alves
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	MS	Campo Grande	Edna Scremin Dias
	Universidade Federal da Grande Dourados	UFGD	MS	Dourados	Rozanna Marques Muzzi
	Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	MT	Cuiabá	Debora Erleia Pedrotti Mansilla
	Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	ES	Vitória	Eliza Bartolozzi Ferreira
	Universidade Estadual de Minas Gerais	UEMG	MG	Belo Horizonte	Inajara de Salles Viana Neves
	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	MG	Belo Horizonte	Licinia Maria Correa
	Universidade Federal de Juiz De Fora	UFJF	MG	Juiz de Fora	Dea Lucia Campos Pernambuco
	Universidade Estadual de Montes Claros	Unimontes	MG	Montes Claros	Janete Aparecida Gomes
	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG	Uberlândia	Sonia Maria Santos
	Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	SP	Campinas	Coordenador IES Não Cadastrado
	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	SP	São Carlos	Coordenador IES Não Cadastrado
	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	UNESP	SP	São Paulo	Coordenador IES Não Cadastrado
Sul	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	PR	Cascavel	Lucia Terezinha Zanato Tureck

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

Fonte: [Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - Mec](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/)