

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ADILSON LUIZ TIECHER

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A  
EXPERIÊNCIA DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO  
MÉDIO NO PARANÁ**

CURITIBA

2016

ADILSON LUIZ TIECHER

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A  
EXPERIÊNCIA DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO  
MÉDIO NO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2016

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFPR

T559p Tiecher, Adilson Luiz

Políticas de Formação Continuada de Professores:  
a experiência do pacto nacional pelo fortalecimento do  
Ensino Médio no Paraná. – Curitiba, 2016.

187 f.

Orientadora: Profª Drª Monica Ribeiro da Silva.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de  
Educação, Universidade Federal do Paraná.

1. Formação de Docentes. 2. Políticas Públicas –  
Políticas Educacionais. 3. Educação – Ensino Médio.

CDD 373



## PARECER

Defesa de Dissertação de Adilson Luiz Tiecher para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nara Vieira Ramos (on-line), Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina de Oliveira Garcia, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cleci Körbes, arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: "POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva		aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Nara Vieira Ramos (on-line)		aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Sandra Regina de Oliveira Garcia		aprovado
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Cleci Körbes		aprovado

Curitiba, 30 de março de 2016.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Vice-Coordenadora do PPGE



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Assis César  
Matrícula: 159085  
Vice-Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação

## DEDICATÓRIA

Aos adolescentes, jovens e adultos que, mesmo diante de todas as adversidades, conquistam os bancos escolares em busca de uma formação que os prepare para o mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania.

Aos meus pais, Maria Lurdes Tiecher e Zolvino Tiecher, que, embora não tendo muito estudo e recursos, não mediram esforços para que os três filhos recebessem a melhor formação possível.

Aos meus irmãos, Adenilson José Tiecher e Silvane Jussara Tiecher, e a meus sobrinhos, Bruno Tiecher e Jean Tiecher de Carvalho, que sempre incentivaram para que eu pudesse concluir mais esta etapa da minha formação pessoal e profissional.

À minha esposa, Gisele Regina Mendes, que, ao longo deste período de estudos, soube ser paciente (e como, hein!), companheira, incentivadora, inspiradora. Sempre acreditou que seria possível eu concluir com êxito este curso de Mestrado.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me concedeu o dom da vida e o privilégio de poder realizar mais este sonho pessoal e profissional.

Aos meus pais, familiares e amigos, que direta ou indiretamente, estiveram comigo, participando e apoiando nesta longa e profícua caminhada.

À Professora Monica Ribeiro da Silva, minha orientadora, que sempre esteve presente nos meus estudos, com orientações (críticas, elogios, proposições) as quais contribuíram no processo de elaboração da pesquisa, na escrita do texto desta dissertação e de inúmeras aprendizagens que foram adquiridas ao longo do curso.

Aos amigos e professores Sérgio Ricardo Ferreira e Vivian Isleb, que incentivaram a cursar o Mestrado e foram exemplos de motivação e inspiração durante o curso, contribuindo com seus conhecimentos, sugestões, leituras, releituras críticas e correções do texto.

Aos docentes e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais. Em especial, aos professores Adriana Dragone Silveira, Ângelo Ricardo de Souza, Monica Ribeiro da Silva, Taís Moura Tavares e Valéria Milena Rohrich Ferreira, que, por meio dos conteúdos trabalhados em suas disciplinas e de seus conhecimentos, contribuíram imensamente com os meus estudos, pesquisa e escrita do presente texto.

Aos meus colegas do grupo de estudos do Observatório do Ensino Médio da UFPR pela imensa contribuição no desenvolvimento de minha pesquisa, ao caminharem comigo em todos os momentos, motivando e partilhando informações e saberes.

Às professoras Nara Vieira Ramos e Sandra Regina de Oliveira Garcia, membros da Banca de Qualificação, agradeço pela avaliação realizada e caminhos apontados para o meu trabalho, e às professoras Cleci Körbes, Nara Vieira Ramos e Sandra Regina de Oliveira Garcia, pela leitura crítica e avaliação do texto final.

À Capes-OBEDUC por dar condições de realização desta pesquisa, financiando meus estudos.

À Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Paraná pelo afastamento/licença para que pudesse cursar o Mestrado em Educação, no Curso

de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais, do Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

À Andrea Cristina Neiva de Lima Mendes Lauer que, num curto espaço de tempo, traduziu para o inglês o resumo desta dissertação.

Por fim, agradeço a todos que estiveram comigo nesta caminhada e que contribuíram, direta ou indiretamente, com os meus estudos. Estudos esses permeados de muitas leituras e releituras, pesquisas, análises de dados referentes às políticas educacionais de atendimento ao Ensino Médio, em especial aquelas relacionadas à formação dos professores desta etapa da educação, e elaboração do texto desta dissertação.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

(FREIRE, 1996, p. 16).



## RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa a análise da formação continuada de professores no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio-PNEM, na rede estadual de ensino do Paraná, e parte da seguinte problematização: Em que medida os objetivos anunciados na proposta de formação continuada do PNEM estão sendo contemplados segundo a avaliação do curso realizada pelos professores no sistema SISMédio? O PNEM foi criado em 2013 pela Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação-SEB/MEC, instituído pela Portaria n. 1.140, de 22/11/2013 e teve como público alvo os professores e pedagogos que atuam no Ensino Médio público estadual. Como parte de seus objetivos, o PNEM busca promover a melhoria da qualidade do Ensino Médio, ampliar os espaços de formação dos professores e pedagogos envolvidos nesta etapa da educação, estimular a reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas e rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio-DCNEM. Com base nas finalidades do PNEM, o objetivo desta pesquisa é analisar a formação continuada de professores do Ensino Médio e os resultados das ações da formação proposta pelo PNEM paranaense, a partir da avaliação realizada no SISMédio pelos 2.393 cursistas atendidos pela Universidade Federal do Paraná-UFPR e que concluíram a Etapa I da formação em 2014. Para isso, investigamos os resultados das ações da formação do PNEM paranaense, a partir dos dados obtidos pelos Relatórios Personalizados do SISMédio. Como parte do procedimento de coleta de dados, utilizamos como referência os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-Inep, do período de 2003-2013. Por meio dos dados levantados, constatamos que a formação do PNEM representou um momento de fortalecimento da relação professor-aluno, de interação dos docentes das várias áreas do conhecimento, de empoderamento dos professores em questões que dizem respeito à escola, de (re)aproximação da Educação Superior com a Educação Básica, bem como de reflexão e atualização das práticas pedagógicas e curriculares.

Palavras-Chave: Formação de professores. Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. PNEM. Formação integral. Políticas Educacionais. Ensino Médio.

## ABSTRACT

The present work has as object of research the analysis of continuing education teachers under the National Pact for Strengthening the Middle PNEM Education, the state network of Paraná teaching, and part of the following questioning: To what extent the objectives announced in the proposal for continuing education of PNEM are being contemplated according to course rating accomplished by teachers in SISMédio system? The PNEM was created in 2013 by the Department of Basic Education of the Ministry of Education-SEB/MEC, established by Ministerial Order no. 1,140, of 22.11.2013 and had as target teachers and educators who work in high school state government. As part of their objectives, PNEM seeks to promote the improvement of the quality of secondary education, expand the training spaces of teachers and educators involved in this stage of education, stimulate reflection on the curriculum practices that develop in schools and rediscuss and update teaching practices in compliance with National Curriculum Guidelines for Middle DCNEM Education. Based on PNEM purposes, the objective of this research is to analyze the continuing education of high school teachers and the results of the actions proposed by the training Paranaense PNEM from the evaluation carried out by SISMédio 2,393 course participants attended the Federal University of Paraná UFPR and who completed the Stage I training in 2014. For this, we investigate the results of actions of the formation of Paraná PNEM, from the data obtained by the Custom Reports SISMédio. As part of the data collection procedure, data provided by the National Institute of Educational Studies and Research-INEP, was used as reference from the 2003-2013 period. Through of the raised data, we found that the formation of PNEM represented a moment of strengthening the teacher-student relationship, interaction of teachers from various areas of knowledge, teacher empowerment on issues that concern the school, (re) approach Higher Education with Basic Education, as well as reflection and updating of pedagogical and curricular practices.

Keywords: Teacher training. National Pact for Secondary Education Strengthening. PNEM. Comprehensive training. Educational policies. High school.

## LISTA DE GRÁFICOS

- GRÁFICO 1 – PERFIL DOS PROFESSORES CURSISTAS DA FORMAÇÃO DO PNEM, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA – PARANÁ (2014)..... 121
- GRÁFICO 2 – PERFIL DOS PROFESSORES CURSISTAS DA FORMAÇÃO DO PNEM, SEGUNDO O SEXO – PARANÁ (2014)..... 122
- GRÁFICO 3 – PERFIL DOS PROFESSORES CURSISTAS DA FORMAÇÃO DO PNEM, SEGUNDO A ESCOLARIDADE – PARANÁ (2014) ..... 123

## LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 – RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR  
COORDENADORAS DO PNEM, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO  
– BRASIL (2014)..... 99
- QUADRO 2 – RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR  
ASSOCIADAS ÀS UNIVERSIDADES COORDENADORAS DO  
PNEM, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL (2014)..... 100
- QUADRO 3 – RELAÇÃO DAS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS DOS CADERNOS  
DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM – BRASIL (2014)..... 119
- QUADRO 4 – RELAÇÃO DE TEMAS QUE OS PROFESSORES GOSTARIAM  
QUE FOSSEM APROFUNDADOS EM OUTROS CURSOS,  
SEGUNDO OS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO  
PNEM – BRASIL (2014)..... 143

## LISTA DE TABELAS

- TABELA 1 – A EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA DO ENSINO MÉDIO NORMAL/MAGISTÉRIO E INTEGRADO, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E PERCENTUAL – BRASIL (1991-2013)..... 39
- TABELA 2 – TAXA LÍQUIDA DE MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO NORMAL/MAGISTÉRIO E INTEGRADO – BRASIL (1991-2013)..... 41
- TABELA 3 – A EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO MÉDIO NORMAL/MAGISTÉRIO E INTEGRADO, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E PERCENTUAL – BRASIL (1991-2013)..... 51
- TABELA 4 – NÚMERO DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO NORMAL/MAGISTÉRIO E INTEGRADO, POR ESCOLARIDADE – BRASIL (1991-2013)..... 56
- TABELA 5 – NÚMEROS DE UNIVERSIDADES FEDERAIS E ESTADUAIS DO PARANÁ ENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO DO PNEM E DE ENVOLVIDOS – PARANÁ (2014)..... 114
- TABELA 6 – NÚMEROS DOS ENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNEM – BRASIL, PARANÁ E UFPR (2014)..... 115
- TABELA 7 – PERFIL DOS PROFESSORES CURSISTAS DA FORMAÇÃO DO PNEM, SEGUNDO A ÁREA DE FORMAÇÃO – PARANÁ (2014).. 125
- TABELA 8 – ATIVIDADES QUE REGISTRARAM A MAIOR PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES CURSISTAS AVALIANDO AS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS, CONSIDERANDO CADA UM DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM, EM RELAÇÃO AO TOTAL DE CONCLUINTES – PARANÁ (2014) ..... 130

TABELA 9 – ATIVIDADES QUE REGISTRARAM A MENOR PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES CURSISTAS AVALIANDO AS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS, CONSIDERANDO CADA UM DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM, EM RELAÇÃO AO TOTAL DE CONCLUINTES – PARANÁ (2014) .....	132
TABELA 10 – CADERNOS DE FORMAÇÃO QUE TIVERAM A MAIOR MÉDIA NUMÉRICA (N.) E PERCENTUAL (%) DE PROFESSORES CURSISTAS QUE, AO AVALIAREM SUAS ATIVIDADES, ASSINALARAM COMO “EM BRANCO”, SEGUNDO OS ASPECTOS CONSIDERADOS NA ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014).....	134
TABELA 11 – ATIVIDADES E CADERNOS DE FORMAÇÃO QUE OBTIVERAM A MAIOR MÉDIA PERCENTUAL (%) COMO “MUITO BOA”, SEGUNDO OS ASPECTOS CONSIDERADOS NA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS FEITA PELOS PROFESSORES CURSISTAS, DA ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014) .....	135
TABELA 12 – ATIVIDADES E CADERNOS DE FORMAÇÃO EM QUE OS PROFESSORES CURSISTAS MAIS ASSINALARAM PERCENTUALMENTE (%) COMO SENDO “REGULAR”, SEGUNDO OS ASPECTOS CONSIDERADOS NA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS, DA ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014).....	136
TABELA 13 – ATIVIDADES E CADERNOS DE FORMAÇÃO EM QUE OS PROFESSORES CURSISTAS MAIS REGISTRARAM (%) COMO SENDO “MUITO FRACA”, SEGUNDO CADA UM DOS ASPECTOS CONSIDERADOS NA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS, DA ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014).....	138

TABELA 14 – PARTICIPAÇÃO NUMÉRICA (N.) E PERCENTUAL (%) DE PROFESSORES CURSISTAS NA AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR DO CONTEÚDO, CONSIDERANDO OS MESES EM QUE ACONTECEU A ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014).....	139
TABELA 15 – MAIOR E MENOR NOTA ATRIBUÍDA PELOS PROFESSORES CURSISTAS NA AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR DO CONTEÚDO, CONSIDERANDO OS CRITÉRIOS AVALIATIVOS E OS MESES EM QUE ACONTECEU A ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014) .....	141
TABELA 16 – MÉDIA DAS NOTAS ATRIBUÍDAS PELOS PROFESSORES CURSISTAS NA AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR DO CONTEÚDO, CONSIDERANDO OS CRITÉRIOS AVALIATIVOS E O PERÍODO EM QUE ACONTECEU A ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014) .....	141
TABELA 17 – MÉDIA NUMÉRICA (N.) E PERCENTUAL (%) DE PROFESSORES CURSISTAS QUE DESTACARAM OS TEMAS QUE GOSTARIAM QUE FOSSEM ABORDADOS EM OUTROS CURSOS, SEGUNDO CADA UM DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014).....	144
TABELA 18 – TEMAS QUE MAIS FORAM DESTACADOS PELOS PROFESSORES CURSISTAS PARA SEREM APROFUNDADOS EM OUTROS CURSOS, SEGUNDO CADA UM DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014).....	147
TABELA 19 – TEMAS QUE MENOS FORAM DESTACADOS PELOS PROFESSORES CURSISTAS PARA SEREM APROFUNDADOS EM OUTROS CURSOS, SEGUNDO CADA UM DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014) .....	148

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADIN	- Ação Direta de Inconstitucionalidade
Aneb	- Avaliação Nacional da Educação Básica
ANFOPE	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anresc	- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APP-Sindicato	- Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
Capes	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CF	- Constituição Federal de 1988
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNTE	- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COEM	- Coordenadora do Ensino Médio
CONAE	- Conferência Nacional de Educação
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
CsF	- Ciências sem Fronteira
DCE	- Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCOCEB	- Diretoria de Concepções e Orientação Curriculares para a Educação Básica
DEB	- Departamento de Educação Básica
DED	- Diretoria de Educação à Distância
DIEESE	- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
DFIPEB	- Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
EC	- Emenda Constitucional
EJA	- Educação de Jovens e Adultos



Embap	- Escola de Música e Belas Artes do Paraná
Encceja	- Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
Fafipa	- Fundação de Apoio à Fafipa
Fafipar	- Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá
FAP	- Faculdade de Artes do Paraná
Faviuv	- Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória
Fecilcam	- Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FIES	- Financiamento Estudantil
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fórum	- Fórum Nacional dos Coordenadores Estaduais do Ensino Médio
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	- Grupo de Trabalho
GTI	- Grupo de Trabalho Interministerial
GTR	- Grupo de Trabalho em Rede
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ID	- Identificação Pessoal
IES	- Instituição de Ensino Superior
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NRE	- Núcleo Regional da Educação
PAC	- Programa de Aceleração do Crescimento
PAR	- Plano de Ações Articuladas

Parfor	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PBP	- Programa Brasil profissionalizado
PCM	- Programa Currículo em Movimento
PCNEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE Nacional	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE Paranaense	- Programa de Desenvolvimento Educacional
Pibic	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
Pibic-EM	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio
Pibid	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA	- Programa Internacional de Avaliação de Alunos
Piso Nacional	- Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica
PL	- Projeto de Lei
Pnad	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAT	- Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNEM	- Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PRC	- Projeto de Redesenho Curricular
Prodocência	- Programa de Consolidação das Licenciaturas
PROEJA	- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProEMI	- Programa Ensino Médio Inovador
Pronatec	- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
PSS	- Processo Seletivo Simplificado
Saeb	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	- Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEB/MEC	- Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação

SEDUC	- Secretaria Estadual e Distrital da Educação
SEED	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SETI	- Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
SIMEC	- Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SISMédio	- Sistema de Acompanhamento e Gestão das Ações do PNEM
SISU	- Sistema de Seleção Unificada
STF	- Superior Tribunal de Justiça
SUED	- Superintendência da Educação
TCU	- Tribunal de Contas da União
UAB	- Sistema Universidade Aberta do Brasil
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UEM	- Universidade Estadual de Maringá
UENP	- Universidade Estadual do Norte Pioneiro
UEPG	- Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNESPAR	- Universidade Estadual do Paraná
UNICENTRO	- Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIOESTE	- Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UP	- Universidade do Professor
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E AS PRINCIPAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PÓS LDB DE 1996</b>	<b>33</b>
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE OS ANOS DE 1996-2014.....	36
2.1.1	O Ensino Médio enquanto etapa final da Educação Básica .....	36
2.1.2	As Matrículas no Ensino Médio .....	38
2.1.3	Os Sujeitos estudantes do Ensino Médio .....	43
2.1.4	Os Professores do Ensino Médio .....	49
2.2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE OS ANOS DE 2003-2014.....	57
2.2.1	Considerações sobre Formação Continuada de Professores.....	58
2.2.2	Políticas de Formação Continuada de Professores no âmbito do governo federal.....	62
2.2.3	Políticas de Formação Continuada de Professores no âmbito do governo do estado do Paraná .....	70
<b>3</b>	<b>AS PROPOSIÇÕES E INTENÇÕES DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO – PNEM.....</b>	<b>77</b>
3.1	O CONTEXTO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO.....	78
3.2	A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DEFENDIDA PELAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO – DCNEM .....	86
3.3	A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DO PNEM .....	94
3.3.1	A escola como <i>lócus</i> da Formação Continuada de Professores.....	97
3.3.2	A Integração Curricular como possibilidade de Formação Humana Integral dos sujeitos do Ensino Médio .....	105
3.3.3	A Formação Continuada de Professores no âmbito do PNEM paranaense .	110

<b>4</b>	<b>LEVANTAMENTO DE DADOS E OS RESULTADOS DAS AÇÕES DO PNEM PARANAENSE .....</b>	<b>117</b>
4.1	PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS .....	117
4.2	O PERFIL DOS PROFESSORES CURSISTAS.....	120
4.3	A AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS REALIZADA PELOS PROFESSORES CURSISTAS .....	127
4.4	A AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR DO CONTEÚDO REALIZADA PELOS PROFESSORES CURSISTAS .....	138
4.5	TEMAS A SEREM APROFUNDADOS EM OUTROS CURSOS DE FORMAÇÃO .....	142
4.6	CONSIDERAÇÕES DO II SEMINÁRIO ESTADUAL DO PNEM PARANAENSE QUANTO ÀS AÇÕES REALIZADAS PELA FORMAÇÃO .....	150
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>153</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>162</b>
	<b>APÊNDICE 1 – CRONOGRAMA ORGANIZADO PARA OS ENCONTROS COLETIVOS DA ETAPA I DO PENEM PARANAENSE ....</b>	<b>175</b>
	<b>APÊNDICE 2 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM PARANAENSE .....</b>	<b>177</b>
	<b>APÊNDICE 3 – A AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR DO CONTEÚDO DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM PARANAENSE .....</b>	<b>184</b>
	<b>APÊNDICE 4 – TEMAS SUGERIDOS PELOS PROFESSORES CURSISTAS PARA SEREM ESTUDADOS EM OUTROS CURSOS DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>186</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O aumento da demanda da escola média está acontecendo sob uma estrutura sistêmica pouco desenvolvida [...]. Não se tem produzido a democratização efetiva do acesso à última etapa de escolarização básica, mas sim um processo de massificação do ensino, desvinculado dos adolescentes e jovens e em condições objetivas muito precárias.

Para pensar o ensino médio é necessário ousar [...] em ideias, [...] em ações, mudanças, formação e orçamento.

(KRAWCZYK, 2011, p. 766).

Com as políticas de universalização do Ensino Fundamental desenvolvidas a partir da Constituição Federal (CF88) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 de 1996, que obtiveram alguns avanços em termos de escolarização (ainda que não tenham conseguido reduzir percentualmente o analfabetismo, nem combater o abandono e a repetência nesta etapa da educação), o Ensino Médio brasileiro passou a se destacar nas políticas públicas ao longo dos anos 1990 e 2000.

Autores como Neubauer (2011) e Kuenzer (2010) afirmam que a expressividade alcançada nacionalmente pela escola média ao longo das duas últimas décadas vai além do aumento da demanda de estudantes concluintes do Ensino Fundamental, passando pelas mais diversas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade.

A LDB de 1996, ao reorganizar a educação escolar brasileira em dois níveis (Educação Básica e Educação Superior), reconhece o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica<sup>1</sup>, e, a partir desse momento, o governo federal passou a atuar em quatro grandes frentes: (1) para avaliar o desempenho dos estudantes, implantou, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); (2) para tratar das questões curriculares, aprovou, em 1998, as Diretrizes (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais, para o Ensino Médio (PCNEM); (3) para a formação dos estudantes do Ensino Médio, propôs a separação entre formação básica geral e

---

<sup>1</sup> De acordo com o art. 4º da LDB, é dever do Estado garantir a Educação Básica obrigatória e gratuita a todas as pessoas com idade entre quatro e 17 anos, sendo organizada da seguinte forma: Pré-Escola, dos quatro aos cinco anos; Ensino Fundamental, dos seis aos 14 anos; e Ensino Médio, dos 15 aos 17 anos.

formação profissional técnica de nível médio<sup>2</sup>; e (4) reestruturou a formação dos professores por meio do Decreto n. 3.246 de 1999 e da proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (DFIPEB), em cursos de nível superior, de 2000. Observa-se de imediato a ausência de preocupação com as fontes de financiamento e a ampliação do acesso e da permanência para o Ensino Médio, o que veio a ocorrer somente em 2006 com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e, em 2009, com a Emenda Constitucional n. 59 (EC n. 59/09), que tornou obrigatório o atendimento da faixa etária de 15 a 17 anos.

Quando voltamos o olhar para as políticas e programas<sup>3</sup> de atendimento ao Ensino Médio que têm sido desenvolvidas desde início dos anos 2000, percebemos que de alguma forma eles buscam fazer o enfrentamento dos principais desafios desta etapa da educação, que até então era relegada à condição de “patinho feio da história” e que “se caracterizava por estar montado na garupa do Ensino Fundamental, com frequência sem atenção própria e com objetivos difusos, quando não contraditórios”. (GOMES, 2000, p. 15).

Dentre as políticas e programas de atendimento ao Ensino Médio que se seguiram às reformas iniciadas na década de 1990, destacamos o Decreto n. 5154 de 2004, que regulamentou a educação profissional, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) de 2005; o FUNDEB e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) de 2006; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE nacional); o Programa Brasil Profissionalizado (PBP), que visa fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, de 2007; o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica (Piso Nacional), de 2008; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor); o Programa Ensino

---

<sup>2</sup> Segundo Shiroma (2011), ao promover a separação do Ensino Médio, o governo reeditou a velha dualidade, encaminhando jovens de classes sociais distintas para trajetórias diferenciadas não só educacionais, mas, sobretudo, sociais e econômicas. Porém, a novidade foi a criação de um nível básico dentro desse ensino técnico, que independe da escolaridade do aluno.

<sup>3</sup> No âmbito desse estudo e pesquisa, o termo “programa” é entendido como sendo uma política educacional “transitória”, uma vez que ele não é uma política permanente, nem está respaldado em leis, como, por exemplo, o ProEMI e o PNEM. Nesse sentido, a concepção de “programa” parte do princípio de que ele é uma ação do Estado e que a política é a ação do Estado em movimento. Logo, tudo é política e o que os diferenciam é a permanência e a transitoriedade.

Médio Inovador (ProEMI) e a Emenda Constitucional n. 59 de 2009 (EC n. 59/09); o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), de 2011; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2012; a formação continuada de docentes do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), de 2013 e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), de 2014.

Em decorrência das iniciativas que vêm sendo desenvolvidas desde os anos 1990 e ampliadas nos anos 2000<sup>4</sup>, julgamos ser importante trazer alguns aspectos para retratar a Educação Básica nessas duas últimas décadas para, dessa forma, apresentar o objeto de estudo desta pesquisa: a formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio da rede pública estadual.

O primeiro aspecto diz respeito à média de anos de estudo dos jovens e adolescentes brasileiros com idade entre 14 e 24 anos, nas últimas duas décadas. Por exemplo, na década de 1990<sup>5</sup>, a média de estudo dos adolescentes com 14 anos de idade era de cinco anos. Diante desse quadro, as políticas educacionais pós LDB passaram a desenvolver ações de universalização e de estímulo à continuidade dos estudos, o que acabou gerando um crescimento da demanda de adolescentes, jovens e adultos por maior escolaridade, aumentando as matrículas no Ensino Médio.

Para além das políticas e programas desenvolvidos a partir da LDB de 1996, temos ainda as mudanças que ocorreram no setor produtivo, que passaram a requerer das pessoas a certificação da Educação Básica. Em outras palavras, começa a ser compreendido que o Ensino Médio é parte da Educação Básica, como preconizado na LDB.

Um dos resultados dessas ações, além de outros fatores associados, mostra que, em 2013, conforme os dados da Síntese dos Indicadores Sociais da Pnad/IBGE de 2010 e 2014, o número médio de anos de estudos da população de 14 anos

---

<sup>4</sup> Ainda que não seja o objeto de estudo desta pesquisa, é importante destacar que, no início dos anos 2000, houve a troca de governo entre Fernando Henrique Cardoso (FHC – 1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (Lula – 2003-2010). Porém, essa mudança de governo não significou necessariamente uma ruptura, mas também não houve uma continuidade/ampliação linear das políticas e programas, especialmente na primeira gestão do governo Lula, mesmo sendo os dois governos marcadamente diferentes.

<sup>5</sup> Segundo dados da Síntese de Indicadores Sociais de 2000, que trazem informações sociais e demográficas da dinâmica social brasileira, por meio das informações anuais da Pnad/IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no período de 1992 a 1999. Este volume busca retratar o comportamento da sociedade brasileira ao longo dos anos 1990. (BRASIL, 2001a, p. 105).



passou para seis anos; uma alteração pouco expressiva, ao considerarmos que, a partir de 1971, o tempo de escolaridade obrigatória no Brasil já era de oito anos. Já a média de anos de estudo da população com 15 anos ou mais passou de 5,7 para 7,7 e entre as pessoas de 18 a 24 anos, houve um crescimento de 6,7 para 9,5, no período de 1996 a 2011. (BRASIL, 2013a, p. 22). Entendemos que esses dados parecem retratar os acertos das políticas educacionais no período, ainda que seja preciso aumentar os esforços para que se garanta uma expansão com qualidade social no seu atendimento.

Um segundo aspecto está relacionado à evolução da matrícula do Ensino Médio, no período de 1991 a 2013. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ligado ao Ministério da Educação (MEC/Inep), as matrículas nesse período saltaram de 3.772.698 para 8.312.815, representando um aumento de 120,3%. No entanto, em 2004, foram computados 9.169.357 estudantes na escola média, maior número até então registrado, seguido de uma baixa de 9,1% em 2009 (ficando em 8.337.160) e de um movimento de praticamente estagnação das matrículas nos anos seguintes.

Para Krawczyk (2003, 2011), esse aumento das matrículas nesta última etapa da Educação Básica pode ser consequência de uma maior oferta de acesso para as camadas populares, considerando que, ao longo dos anos, o Ensino Médio até então tem sido priorizado para atender às demandas e aos interesses da elite da nossa sociedade.

Como terceiro aspecto, destacamos alguns dados do MEC/Inep sobre a taxa de frequência líquida do Ensino Médio e sua oferta por faixa etária, no período de 1995 a 2011.

Enquanto que, no âmbito nacional, o percentual de matrícula líquida dos jovens de 15 a 17 anos, nesse período, saltou de 23,5 para 55,2%, em alguns Estados da federação, esse índice aparece de maneira bastante diversa. Por exemplo, dentre os Estados que mais avançaram nesse período, ficando acima da média nacional, destacam-se: São Paulo (foi de 36,9 para 65,7%), Distrito Federal (foi de 31,6 para 63,0%), Mato Grosso (foi de 19,0 para 56,3%). Já entre os Estados que aparecem com os menores índices, destacam-se Alagoas (foi de 13,5 para 33,8%), Pará (foi de 17,0 para 39,5%) e Bahia (foi de 10,4 para 40,9%).

Os dados mostram que ao longo dessas duas últimas décadas houve avanços consideráveis na frequência líquida das matrículas na escola média, porém

a maioria dos Estados das regiões Norte e Nordeste ainda tem muito por avançar. Lembramos que, segundo o PNE 2014-2024, esse percentual deverá ser de, no mínimo, 85% até o final da vigência do Plano.

O quarto aspecto traz um alerta quanto à situação educacional das pessoas de 15 a 17 anos que estão na idade adequada para frequentar o Ensino Médio e da população de 18 a 24 anos que já deveria ter concluído a escola média e estar apto a frequentar o Ensino Superior, segundo dados do Censo Demográfico de 2010, da Síntese de Indicadores Sociais da Pnad/IBGE 2014 e do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica do MEC/Inep de 2013. O atendimento a este público continua sendo desafiador para as políticas educacionais, ainda que tenha apresentado melhora no quadro ao longo das últimas duas décadas.

Em 2013, dos 10,6 milhões de pessoas, com idade entre 15 e 17 anos, 1,7 milhão estava fora da escola, e destes 83 mil eram analfabetas. Dos 8,9 milhões que estavam estudando, 3,1 milhões ainda continuavam no Ensino Fundamental e 5,8 milhões no Ensino Médio, representando 55,2% do total. Na população de 18 a 24 anos, a situação não é muito diferente. Dos 22,7 milhões, 15,9 milhões não estão estudando e destes, 6,8 milhões não concluíram o Ensino Médio e 332 mil continuam analfabetas. Já a situação dos 6,8 milhões que estão estudando também não é animadora, pois 408 mil estão tentando concluir o Ensino Fundamental, 2,2 milhões estão lutando para sair do Ensino Médio, 3,7 milhões estão cursando Ensino Superior, o que representa 16,4% do total, e 428 mil fazem outros estudos.

Esses dados mostram que um dos maiores desafios da educação do Brasil continua sendo a inclusão à rede de ensino dos aproximadamente 10 milhões (30%) de pessoas, com idade entre 15 e 24 anos, garantindo o direito de serem alfabetizadas e de receberem uma formação que os prepare para mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Já o quinto aspecto diz respeito ao perfil e ao número de professores da Educação Básica, bem como à jornada de trabalho e à remuneração desses profissionais da educação brasileira. Segundo a Nota Técnica elaborada pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) de 2014, no Brasil: (1) a profissão de docente continua sendo majoritariamente feminina (83%); (2) o ingresso no magistério está sendo mais tardio, por volta dos 26 anos, sendo a maioria de até 35 anos (71%), sugerindo a existência de vínculos de trabalho precários; (3) o Ensino Médio tem aproximadamente 530.809 professores,

destes 76% estão na rede estadual; (4) a jornada de trabalho dos docentes teve uma ampliação: a maioria dos vínculos é de 36 a 40 horas (41%), seguida dos contratos de 20 a 25 horas (32%) e de 26 a 30 horas (12%); (5) a remuneração média mensal dos professores, para uma jornada de 30 horas semanais, teve um crescimento de 41% no período de 2002 a 2013, passando de R\$ 1.249,22 para R\$ 1.762,23.

Conforme Nota do DIEESE, nesta última década, houve transformações significativas na carreira do professor, como a elevação da escolaridade, aumento da idade de ingresso e da permanência do professor na profissão, predomínio de mulheres na educação, ampliação da jornada de trabalho e crescimento da remuneração (em especial nos estados do Nordeste e Centro-Oeste).

Quanto à remuneração, Alves e Pinto (2011) mostram que os professores com licenciatura atuando no Ensino Médio brasileiro recebem, em média, menos que os profissionais de outras carreiras que têm formação de Ensino Superior. Para os autores, quando se compara a remuneração de um professor com a de um advogado, por exemplo, verifica-se que os docentes ganham, em média, 50% a menos.

Embora os dados aqui apresentados sobre o Ensino Médio brasileiro sejam apenas parte de um *iceberg* de preocupações e desafios que passam pela sua universalização, eles sinalizam para a necessidade de se discutir o desenvolvimento de políticas e de programas para melhorarem a formação dos estudantes desta etapa da educação. Nesse sentido, para Costa (2013, p. 186), os dois grandes desafios da escola média são “retomar a expansão da oferta do Ensino Médio verificada na década de 1990 e buscar a universalização com qualidade social”.

Essa qualidade social pressupõe ações de inclusão de todos no processo educativo, com garantia de acesso, permanência e conclusão de estudos com bom desempenho; o respeito e o atendimento à diversidade socioeconômica cultural, de gênero, étnico-racial e de acessibilidade, promovendo igualdade de direitos; o desenvolvimento da gestão democrática da escola; entre outras. (KUENZER, 2010).

Para além dos elementos aqui já apresentados, destacamos ainda três grandes preocupações que estão na ordem do dia no debate sobre a educação brasileira. A primeira delas é o Projeto de Lei (PL) n. 6.840/2013, que propõe reformular o Ensino Médio e o seu currículo, pregando (1) o retorno de um modelo curricular fragmentado, em que o aluno poderá optar entre humanas, biológicas ou

exatas; a adoção da educação integral para os jovens de 15 a 17 anos de idade, propondo que (2) a escolha feita pelos alunos na escola média seja considerada para a escolha/ingresso no Ensino Superior e que (3) a formação de professores será por área e não por disciplinas; dentre outras questões. A outra questão diz respeito à construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica do Brasil, cuja finalidade é orientar os sistemas de ensino na elaboração de suas propostas curriculares. Já o terceiro elemento trata da reformulação das Licenciaturas da formação inicial dos docentes do país, tendo as duas ações o prazo final para conclusão até o ano de 2016, conforme determinação do PNE 2014-2024.

Para enfrentar esses desafios, o MEC tem expandido e redirecionado as suas ações nos últimos doze anos (2003-2014)<sup>6</sup>, no desenvolvimento de políticas que visam alterar o currículo da escola média, ampliar o tempo de permanência na escola, fomentar a promoção de uma educação humanística e científica, valorizar a leitura, aprimorar a relação teoria e prática, bem como utilizar-se de novas tecnologias e desenvolver metodologias criativas e emancipadoras.

Mais recentemente, o Ministério da Educação (MEC) tem destacado que os principais desafios do Ensino Médio passam pela questão da universalização do atendimento dos jovens de 15 a 17 anos de idade, do redesenho curricular nacional, da ampliação e estímulo ao Ensino Médio Noturno, da ampliação da oferta de educação profissional integrada e, concomitante ao Ensino Médio, da ampliação e adequação da rede física escolar, da carência de professores de algumas disciplinas e em regiões específicas, da garantia de formação dos professores e demais profissionais da escola. (BRASIL, 2013g).

Diante desses desafios, têm surgido no âmbito dos governos federal e paranaense propostas para mudar este quadro. Dentre elas, destacam-se as políticas e programas de valorização e formação de professores, como o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) paranaense e a proposta de formação continuada de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), realizado na parceria entre o governo federal, as redes estaduais e distrital que ofertam Ensino Médio e as Universidades públicas.

No âmbito do governo paranaense, em 2004 foi criado o Programa de Desenvolvimento Educacional, na perspectiva de fixar um programa de formação

---

<sup>6</sup> Esse período compreende as duas gestões do Presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e a primeira gestão da Presidente Dilma Vana Rousseff (2011-2014).

continuada destinado ao professor da Educação Básica da rede pública estadual, tendo como objetivo aprimorar a qualidade do ensino básico, de acordo com as necessidades educacionais e socioculturais da comunidade escolar. (PARANÁ, 2004a). A qualificação do professor PDE se dá por meio de estudos orientados por Instituições de Ensino Superior (IES) e está estruturada em três eixos: construção de uma proposta de estudo, elaboração de material didático-pedagógico e coordenação de Grupo de Trabalho em Rede (GTR) / online.

Além do PDE, o Paraná também desenvolveu, no decorrer dos anos 2000, outras ações que visavam melhorar a qualidade do Ensino Médio, a saber: o “DEB Itinerante”, que percorreu os 32 Núcleos Regionais da Educação (NRE), dialogando com professores para auxiliar na elaboração das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (DCE); o “Projeto Folhas”, o qual estimulou os professores à prática da pesquisa e ao aprimoramento do conhecimento, produzindo material didático; e o “Livro Didático Público” para o Ensino Médio, a partir da produção do Projeto Folhas.

Quanto à política de formação de professores, em 2013, o governo federal apresentou por meio da Portaria n. 1.140/13 e Resolução n. 51/13 uma proposta de formação continuada para professores e pedagogos que atuam no Ensino Médio da rede pública estadual, no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Com o objetivo de melhorar a qualidade da formação dos estudantes, o PNEM tinha como intenção representar a articulação de um conjunto de ações estratégicas e políticas entre a União e os Entes federados, buscando enfrentar os principais desafios desta etapa da educação.

Dentre as ações, destacam-se a formação continuada de professores, as discussões sobre a formação inicial de docentes, as políticas com vista a construir uma nova proposta curricular para o Ensino Médio (ProEMI), os programas de incentivo à formação (Parfor, Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB) e de permanência dos estudantes na escola (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio da escola pública – Pibic-EM).

No âmbito deste trabalho de pesquisa, analisamos a proposta de formação continuada para professores<sup>7</sup> do Ensino Médio, no domínio do PNEM, em

---

<sup>7</sup> No âmbito do PNEM paranaense, estiveram aptos a aderirem à formação continuada os seguintes profissionais que atuam no Ensino Médio público estadual: professores, pedagogos e integrantes da equipe diretiva da escola (efetivos e contratados no Processo Seletivo Simplificado - PSS). Além disso, esses profissionais deviam estar no Censo Escolar de 2013 da escola em que atuavam. Para aqueles que não estavam no Censo, mas atuavam no Ensino Médio, o MEC autorizou fazer a inscrição e eles passaram a ser nominados por “Coordenadores Pedagógicos” (podendo ser tanto

conformidade com a LDB de 1996 e as novas DCNEM de 2012, que foram aprovadas pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), pelo Parecer CNE/CEB n. 5/11, e homologadas pelo Ministro da Educação, pela Resolução CNE/CEB n. 2/12.

Esta proposta de formação continuada, que tem o envolvimento do MEC, das Secretarias Estaduais e Distrital da Educação (SEDUC) e das IES, objetiva “iniciar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do País” (BRASIL, 2013c, p. 2) e de refletir sobre o currículo desta etapa da educação, a partir da temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”. O curso é composto por diversas ações, a saber: a realização de Seminários Nacionais e Estaduais, cursos de formação para os formadores e orientadores de estudos, Seminários de articulação das Licenciaturas com a Educação Básica, reuniões para a formação, acompanhamento e avaliação, grupos de estudos nas escolas que ofertam o Ensino Médio, entre outros.

Além disso, a formação do PNEM também passa a ser contemplada na meta 15 do PNE 2014-2024, ao estabelecer que o poder público deve garantir, no prazo de um ano de vigência do Plano, uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos possuam formação específica na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014b).

Ao definir a escola como o local da formação e o professor como um sujeito capaz de produzir conhecimentos por meio da compreensão da realidade e das possibilidades de transformação da sociedade, a formação do PNEM está organizada em dois momentos distintos e em duas etapas formativas de 100 horas cada: o primeiro composto por atividades individuais e o seguinte por atividades coletivas. Na Etapa I, em 2014, o eixo central da formação foi os “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”. Já a Etapa II, em 2015, teve como temática de estudos “As áreas de conhecimentos e suas articulações com as novas DCNEM de 2012”.

Para estimular ainda mais a participação dos professores na formação, o PNEM ofereceu bolsa de estudo no valor de R\$ 200,00 mensais aos professores

---

professor como pedagogo) no sistema SISMédio. Esse sistema é um módulo que faz parte do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) e foi desenvolvido pelo MEC para fazer o acompanhamento e monitoramento das ações de formação continuada. Nesse sentido, ele passou a ser uma importante ferramenta tecnológica para dar maior agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do PNEM.

cursistas, materiais didático-pedagógicos (Cadernos de Formação) no formato PDF para a realização dos estudos, acompanhamento e orientação de orientadores de estudos na própria escola, bem como o envolvimento de Universidades públicas no processo formativo.

Esta formação, criada em 2013 e que objetivava atender aos 406.238 professores das 18.676 escolas públicas estaduais e 7.076.953 estudantes dos 27 Entes federados que aderiram ao programa (dados do Censo Escolar do MEC/Inep, o PNEM) contou com uma dotação orçamentária próxima de um bilhão de reais, entre custeio e bolsas de estudos. Importante destacar ainda que a Universidade Federal do Paraná (UFPR) ficou responsável pela organização dos Seminários Nacionais e elaboração dos materiais didáticos que foram utilizados pelos professores cursistas. A escolha desta Universidade deve-se ao fato de que ela coordenou uma avaliação nacional sobre o Programa Ensino Médio Inovador, das primeiras 2.100 escolas que aderiram ao ProEMI, no sentido de verificar se as experiências curriculares elaboradas pelos professores demonstravam uma inovação, como previsto no programa.

Diante desta breve contextualização sobre o Ensino Médio brasileiro pós LDB de 1996 e sobre a formação continuada de seus professores, o objeto de estudo desta dissertação se refere à análise da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, na rede estadual de ensino do Paraná, e parte da seguinte problematização: Em que medida os objetivos anunciados na proposta de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio estão sendo contemplados segundo a avaliação do curso realizada pelos professores cursistas no sistema SISMédio?

O objetivo geral da pesquisa é analisar a formação continuada de professores do Ensino Médio e os resultados das ações da formação proposta pelo PNEM paranaense, de acordo com a avaliação realizada no sistema SISMédio pelos professores cursistas atendidos pela UFPR e que concluíram a Etapa I da formação em 2014.

Com base neste objetivo geral, temos como objetivos específicos da pesquisa:

- Analisar a proposta de formação continuada no âmbito do PNEM, situando seus objetivos e metas, bem como a estrutura e conteúdos da formação.
- Identificar as ações e os resultados da formação continuada do PNEM paranaense.

- Verificar as percepções dos professores cursistas da rede estadual paranaense, atendidos pela UFPR, após a conclusão da primeira etapa da formação do PNEM, que ocorreu em 2014.

Quanto aos aspectos metodológicos, tomamos como referência um quadro teórico para análise dessa política de formação continuada, considerando as tendências das políticas e programas de formação continuada de professores desenvolvidas pelos governos federal e paranaense, no período compreendido entre os anos de 2003-2014, tendo em vista analisar as ações e os resultados da formação do PNEM no Paraná, mais especificamente dos 2.393 professores cursistas (2.294 professores e 99 coordenadores pedagógicos) atendidos pela UFPR e que concluíram a Etapa I do curso.

Além disso, se procedeu à coleta de dados referente ao perfil e à avaliação feita pelos cursistas no sistema SISMédio, por meio de Relatórios Personalizados (avaliação das atividades desenvolvidas pelos cursistas, avaliação complementar do conteúdo dos Cadernos de Formação e avaliação dos temas que os professores cursistas gostariam que fossem trabalhados em outros cursos de formação continuada). Trouxemos também algumas considerações apresentadas pelos professores (formadores, supervisores e coordenadores do programa) presentes no II Seminário Estadual do PNEM paranaense ocorrido no ano de 2015, em que este pesquisador participou como observador, buscando agregar mais elementos para ajudar a responder ao problema de pesquisa.

Assim, as análises se pautaram em dados levantados a partir do perfil e da avaliação que os docentes fizeram do programa no SISMédio e da avaliação feita pelos presentes no II Seminário Estadual do PNEM paranaense.

Para que possamos responder à problemática levantada, mapeamos as principais políticas de formação continuada de professores no âmbito dos governos federal e paranaense, nos últimos 12 anos (2003-2014), e a bibliografia produzida sobre elas; contextualizamos o processo de criação e implantação do PNEM; analisamos as ações da proposta de formação e dimensionamos os seus resultados no Paraná<sup>8</sup>, considerando o envolvimento das IES públicas do Estado, os dados

---

<sup>8</sup> Com vistas a enfrentar os desafios da universalização do acesso, atendimento, permanência e aprendizagem no Ensino Médio, precisamos considerar que as ações de formação continuada do PNEM são parte de um conjunto de outras políticas educacionais que estão relacionadas a fatores tais como: as limitações estruturais das escolas, os recursos financeiros, a remuneração dos professores, os objetivos e intenções do projeto político pedagógico da escola, a valorização, a formação inicial e continuada de docentes, entre outros.



apresentados pelos Relatórios Personalizados do sistema SISMédio e as considerações apontadas no II Seminário Estadual do PNEM paranaense.

Nesse sentido, para analisar os resultados das ações da formação do PNEM paranaense, o presente trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, contextualizamos o Ensino Médio brasileiro pós LDB de 1996, destacando as principais políticas e programas educacionais que foram desenvolvidas objetivando melhorar a qualidade da educação média, os dados relacionados à evolução da matrícula, os aspectos sobre o perfil dos estudantes e dos professores. Além disso, fazemos uma exposição das principais políticas de formação continuada de docentes que os governos federal e paranaense desenvolveram no período de 2003-2014.

No segundo capítulo, descrevemos a proposta de formação continuada de professores do Ensino Médio, desenvolvida pelo PNEM, em conformidade com a LDB de 1996 e as novas DCNEM de 2012. Inicialmente trazemos o contexto histórico das ações e movimentos que contribuíram para o desenvolvimento do PNEM e o conceito de formação humana integral que as DCNEM defendem para a formação dos sujeitos do Ensino Médio. Em seguida, apresentamos a proposta de formação do PNEM, que tem a escola como *lócus* da formação e a integração curricular como possibilidade de formação humana integral. E, por fim, caracterizamos o desenvolvimento da formação do PNEM paranaense.

Já no terceiro capítulo, analisamos as ações e os resultados da formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio, no âmbito do PNEM paranaense. Após descrevermos os procedimentos metodológicos adotados para a coleta de dados da pesquisa, passamos a analisar o perfil dos 2.393 professores cursistas atendidos pela UFPR, a avaliação das atividades obrigatórias (“reflexão e ação”), a avaliação complementar de conteúdo e os temas que os professores gostariam que fossem aprofundados em outros cursos de formação continuada. Ambas as análises foram feitas por meio dos Relatórios Personalizados do sistema SISMédio, gerados a partir da avaliação realizada pelos professores cursistas concluintes da Etapa I da formação do PNEM, que aconteceu em 2014.

## 2 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E AS PRINCIPAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PÓS LDB DE 1996

Como na estória, o ensino médio nasceu e cresceu em meio aos patos, como se fosse um deles. Sendo diferente e, por isso, considerado feio, recebia, como recebe, migalhas do bando, mas eis que o patinho cresce e, ao que tudo indica, pode transformar-se num cisne. A expansão quantitativa da última década e a sua reforma, baseada na Lei de Diretrizes e Bases podem encaminhar para a sua prospectiva maioridade.

(GOMES, 2000, p. 15).

Com essa Epígrafe de Candido Alberto Gomes (2000), iniciamos o presente texto destacando que, desde a origem do Ensino Médio<sup>9</sup> no Brasil em 1808 até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 1996, esta etapa da educação tem experimentado algumas transformações nesse período. Por exemplo, se até 1930 a escola média tinha como principal objetivo preparar as elites para ingressar no Ensino Superior, a partir desta data instala-se no país, com o governo do então Presidente Getúlio Vargas, a necessidade de impulsionar o desenvolvimento econômico e com isso a escolarização é associada à formação de técnicos de nível médio para o mercado de trabalho.

A esse respeito, Kuenzer (2011) e Moehleck (2012) destacam que passaram a se consolidar dois contextos formativos, tendo, de um lado, um Ensino Médio voltado para o prosseguimento nos estudos e, de outro, um ensino profissionalizante. Essa dualidade formativa perdurou até o final dos anos 1980.

De acordo com Gomes (2000), na década de 1990 o Ensino Médio se caracterizava pela busca de uma universalização progressiva, de uma educação que preparasse o estudante para o mundo do trabalho e para a cidadania<sup>10</sup>, da construção de uma escola com identidade própria e certa autonomia pedagógica e de gestão, de um conhecimento que articulasse teoria e prática, com vistas à

<sup>9</sup> Desde sua implantação, o Ensino Médio brasileiro tem recebido várias denominações: em 1808, era chamado de (1) Ensino Secundário, cuja função era preparar a elite local para o acesso aos níveis superiores; com a Constituição de 1891, recebeu o nome de (2) 2º Grau; em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema, passou a ser chamado de (3) Colegial; em 1971, pela Lei n. 5.692 ele voltou a ser chamado de (4) 2º Grau; e, a partir da LDB de 1996, recebeu o nome de (5) Ensino Médio, além de ser reconhecido como etapa final da Educação Básica, que engloba a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Disponível em: <<http://goo.gl/aVdvuk>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

<sup>10</sup> De acordo com o artigo 35, inciso II, da Lei n. 9.394/96, uma das finalidades do Ensino Médio é “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. (BRASIL, 1996).

ampliação do acesso e a melhoria da democratização e da qualidade do ensino da escola média.

A partir de 1996, a LDB transformou a escola de nível médio em “Ensino Médio” e o reconheceu como etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos. Esta etapa se destina ao aprimoramento do educando enquanto pessoa humana, ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores, possibilitando o prosseguimento dos estudos, à preparação básica para o trabalho e a cidadania, dentre outros. (BRASIL, 1996b).

Esta inclusão significou um avanço em relação ao direito constitucional de educação para todos, uma vez que o Ensino Médio é reconhecido como “*educação de base*” (CURY, 2008), porém, devido ao fato de não ser obrigatório, acaba por fragilizar este avanço. Somado a isso, o número de matrículas, a defasagem idade/ano, o rendimento escolar dos estudantes e as condições de trabalho e formação dos professores apresentam desafios consideráveis a serem enfrentados pelas políticas públicas.

Por exemplo, quando verificamos as matrículas do Ensino Médio no período de 1991 a 2013, que passaram de 3.772.698 para 8.312.815, segundo os dados do MEC/Inep, constatamos que houve uma expansão significativa até o ano de 2004 (9.169.357) e certa estagnação nos anos seguintes. Esses dados mostram que as matrículas do Ensino Médio não só deixaram de crescer nesses últimos 10 anos, como houve uma redução de 9,3% no período de 2004 a 2013.

Se as matrículas já denunciam a necessidade das políticas e programas educacionais dedicarem maior atenção ao Ensino Médio, quando acrescentamos a questão do direito à educação como um direito social constitucional<sup>11</sup> e o retrato da formação dos professores dessa etapa da educação, o cenário fica ainda mais preocupante.

No que diz respeito a escolaridade dos docentes, de acordo com os dados do MEC/Inep, no período de 2007 a 2013, dos 414.555 docentes de 2007, 441 (0,11%) tinham apenas o Ensino Fundamental, 26.981 (6,51%) o Ensino Médio e 387.133 (93,38%) o Ensino Superior. Já os dados de 2013 (de um total de 509.403 professores) mostram que houve uma redução de 53,74% (passou a ter 204) no número de docentes que tinham apenas o Ensino Fundamental, enquanto que a

---

<sup>11</sup> Segundo a CF88, no Capítulo II, dos Direitos Sociais, no art. 6º, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (EC n. 26/00 e EC n. 64/10).

escolarização dos demais professores ficou praticamente inalterada – 36.749 (7,21%) possuíam o Ensino Médio e 472.450 (92,75%) o Ensino Superior.

Porém, quando consideramos apenas os professores com formação Superior nesse mesmo período, o quadro passa a ser o seguinte: dos 387.133 professores de 2007, 360.577 (93,14%) tinham licenciatura e 26.556 (6,86%) não possuíam; já em 2013, dos 472.450, 409.212 (86,61%) eram licenciados e 63.238 (13,39%) não.

Com a LDB de 1996, a educação escolar brasileira passou a ser organizada em níveis, etapas e modalidades educativas. Ela foi dividida em dois níveis, a Educação Básica (que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio) e a Educação Superior. (BRASIL, 1996b). Já as modalidades educativas estão presentes na oferta escolar por meio de demandas e necessidades específicas, sendo elas: Educação Especial, Educação Profissional, Educação à Distância, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação do Campo.

Diante dessa nova organização que definiu o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica, inúmeros são os desafios que ele passou a enfrentar. Dentre eles, destacamos a necessidade de superar a acomodação das matrículas que começou a ser percebida a partir de 2004 e trazer para a rede de ensino os 1,7 milhões (16,0%) de jovens com idade entre 15 e 17 anos<sup>12</sup> que ainda estão fora da escola e os 9,7 milhões (42,7%) de pessoas entre 18 e 24 anos que ainda não concluíram a Educação Básica, segundo dados do MEC/Inep e da Pnad/IBGE, referente ao ano de 2013.

Em outras palavras, os quatro maiores desafios do Ensino Médio brasileiro são: (1) a universalização do acesso, permanência e qualidade social de ensino aos nossos estudantes, (2) necessidade do desenvolvimento de políticas e programas de formação inicial e continuada para os professores, (3) melhorar as condições de infraestrutura das unidades escolares, bem como (4) as condições de trabalho e remuneração dos docentes (BRASIL, 2013g).

Sendo assim, para melhor contextualizarmos o Ensino Médio brasileiro pós LDB de 1996, destacamos neste primeiro capítulo as principais políticas e

---

<sup>12</sup> De acordo com a legislação educacional brasileira (Lei n. 9.394/96, EC n. 59/09 e Lei n. 12.796/13), a população de 15 a 17 anos possui idade adequada para frequentar o Ensino Médio. E, segundo a EC n. 59/09 e o PNE 2014-2024, até 2016, todas as pessoas com idade entre 15 e 17 anos deverão estar na escola e elevar, até o término da vigência do Plano, a taxa líquida de matrículas do Ensino Médio para 85%.

programas que foram (e ainda estão sendo) desenvolvidas para melhorar a qualidade da educação oferecida aos nossos estudantes. Trazemos também algumas considerações sobre as matrículas, o perfil dos estudantes e professores da escola média, as condições de trabalho e as principais políticas de formação continuada de professores que têm sido desenvolvidas pelos governos federal e paranaense, no período 2003-2014.

O levantamento desses elementos, políticas e programas voltados para o Ensino Médio, nesses últimos 12 anos (2003-2014), tem como justificativa o fato de que o objeto de estudo do presente trabalho busca analisar os resultados das ações da formação continuada do PNEM paranaense, junto aos professores cursistas que foram atendidos pela UFPR, durante a realização da Etapa I do curso que aconteceu em 2014.

## 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE OS ANOS DE 1996-2014

### 2.1.1 O Ensino Médio enquanto etapa final da Educação Básica

Com a aprovação da LDB de 1996, que reorganizou o sistema educacional brasileiro em níveis, etapas e modalidade, o Ensino Médio foi definido como a etapa final da Educação Básica (BRASIL, 1996b). Dentro dessa nova configuração, a LDB reafirmou a progressiva extensão da obrigatoriedade da escola básica que já estava previsto na Constituição Federal de 1988.

De acordo com Bueno (2000), ainda que a LDB de 1996 tenha representado um avanço no campo educacional no que diz respeito às reformas promovidas ao longo dos anos 1990, sobretudo ao priorizar o atendimento do “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado [...] sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade certa”, como destaca os incisos I e II do art. 2º, da EC n. 14/96 (BRASIL, 1996a), parece claro que as demais etapas não seriam priorizadas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que ficou vigente de 1996 a 2006, quando foi substituído pelo FUNDEB. Segundo a EC n. 14/96 e o Parecer n. 7/97 do Tribunal de Contas da União (TCU), o FUNDEF vincularia 60% dos 25% da receita resultante de impostos (BRASIL, 1988, art. 212) que os Estados, Distrito Federal e Municípios devem

investir em manutenção e desenvolvimento do ensino, isto é, 15%. Já os demais 40%, os Entes federados deveriam investir nas demais etapas da educação.

Dentre os aspectos positivos que a LDB determina, podemos destacar que ela sinaliza para a consolidação de uma identidade de base para a formação dos sujeitos, permitindo integrar o Ensino Médio como parte de um todo (CURY, 2008), articulando-se com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Com isso, a LDB buscava não apenas construir uma (nova) identidade para a escola média, como visava romper com a histórica dualidade formativa (KUENZER, 2011; MOEHLECKE, 2012) desta etapa da educação, por meio da oferta de uma educação unitária.

Além disso, outro aspecto que chama a atenção está relacionado à concepção de Educação Básica trazida pela LDB de 1996. Ela parece ter representado uma expressiva mudança em relação às legislações educacionais anteriores, como aponta Kuenzer (2010, p. 854), “no sentido da democratização da oferta de educação pública de qualidade para toda a população, mas em particular para aqueles que só têm na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual”.

Ainda para Kuenzer (2010), quando se volta para os art. 35 e 36 da LDB, percebe-se que a concepção de Educação Básica passa a assegurar a integração entre as diferentes etapas e modalidades de ensino, possibilitando aos cidadãos uma formação mínima necessária à participação na vida social e produtiva. Essa concepção é reforçada no art. 22, ao destacar que “a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996b, p. 6).

Nesse sentido, para Cury (1991, p. 576), a concepção de Educação Básica que a LDB defende passa a ser “a categoria abrangente que envolve a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos”. E no que se refere à oferta do Ensino Médio, Kuenzer (2010) destaca que a LDB prevê no art. 4º, que ela pode ser ofertada de formas adequadas às necessidades e disponibilidades da população de jovens e adultos de maneira a possibilitar as condições de acesso e permanência na rede escolar, com qualidade social.

Os art. 35 e 36<sup>13</sup> da LDB não só definem o lugar que passa a ocupar o Ensino Médio na Educação Básica, como estabelecem os objetivos, as diretrizes, a organização curricular e pedagógica, dentre outros princípios e fundamentos.

Para finalizar, destacamos que o reconhecimento do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica foi reforçado pela EC n. 59/09, que, ao alterar o inciso I, do art. 208, da CF88, assegurou a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”. Nessa mesma direção, a Lei n. 12.061/09 alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da LDB n. 9.394/96, assegurando o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.

### 2.1.2 As Matrículas no Ensino Médio

Para iniciarmos as considerações acerca das matrículas do Ensino Médio ofertadas aos estudantes que frequentam, na sua grande maioria, as escolas públicas estaduais, partimos dos dados do MEC/Inep que a TABELA 1 traz sobre a evolução da matrícula desta etapa da educação, no período de 1991 a 2013.

No primeiro momento, percebemos que no período de 1991 a 2000, as matrículas saltaram de 3.772.698 para 8.192.948 (um aumento de 117%). Esses números mostram que a década de 1990 registrou a maior evolução no quadro de matrículas do Ensino Médio. No entanto, os anos 2000 não conseguiram acompanhar esse mesmo ritmo de crescimento, ainda que no ano de 2004 tenha alcançado 9.169.357 estudantes, o maior número até então registrado pelos institutos oficiais (por exemplo, pelo MEC/Inep) de monitoramento e acompanhamento da evolução das matrículas. Pelo contrário, a partir da segunda metade dos anos 2000, contabilizou-se uma queda nas matrículas: de 2004 a 2009, elas passaram de 9.169.357 para 8.337.160, uma redução de 9,1%; de 2009 a 2013,

---

<sup>13</sup> No art. 35 da LDB, o Ensino Médio é definido como a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, tendo como objetivos a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos, a preparação para o trabalho e a cidadania do estudante, o aprimoramento do educando enquanto pessoa humana, incluindo o desenvolvimento do pensamento crítico. Já no art. 36, ela sinaliza um caminho para buscar definir uma identidade para o Ensino Médio, que historicamente tem sido objeto de indagações, polêmicas e disputas entre os mais variados e distintos sujeitos e setores da sociedade. Este artigo traz como destaque as seguintes diretrizes para o Ensino Médio, a saber: (1) uma educação tecnológica básica; (2) a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; (3) a inclusão de uma língua estrangeira moderna; (4) os conteúdos, metodologias e avaliação deverão garantir que no final da etapa os estudantes dominem os princípios científicos e tecnológicos e os conhecimentos contemporâneos; e (5) os cursos de nível médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento dos estudos. (BRASIL, 1996b).

registrou uma oscilação negativa de 0,3%, fechando o período com 8.312.815 estudantes na escola média.

TABELA 1 – A EVOLUÇÃO DA MATRÍCULA DO ENSINO MÉDIO NORMAL/MAGISTÉRIO E INTEGRADO, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E PERCENTUAL – BRASIL (1991-2013)

ANO	Total Matrículas		Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1991	3.772.698	0,0	103.092	2,7	2.472.964	65,5	177.268	4,7	1.019.374	27,0
1992	4.104.643	+ 8,8	98.687	2,4	2.836.676	69,1	223.855	5,5	945.425	23,0
1993	4.478.631	+ 18,7	93.918	2,1	3.180.546	71,0	244.397	5,5	959.770	21,4
1994	4.932.552	+ 30,7	100.007	2,0	3.522.970	71,4	267.803	5,4	1.041.772	21,1
1995	5.374.831	+ 42,5	113.312	2,1	3.808.326	70,9	288.708	5,4	1.164.485	21,7
1996	5.739.077	+ 52,1	113.091	2,0	4.137.324	72,1	312.143	5,4	1.176.519	20,5
1997	6.405.057	+ 69,8	131.278	2,0	4.644.671	72,5	362.043	5,7	1.267.065	19,8
1998	6.968.531	+ 84,7	122.927	1,8	5.301.475	76,1	317.488	4,6	1.226.641	17,6
1999	7.769.199	+ 105,9	121.673	1,6	6.141.907	79,1	281.255	3,6	1.224.364	15,8
2000	8.192.948	+ 117,2	112.343	1,4	6.662.727	81,3	264.459	3,2	1.153.419	14,1
2001	8.398.008	+ 122,6	88.537	1,1	6.962.330	82,9	232.661	2,8	1.114.480	13,3
2002	8.710.584	+ 130,9	79.874	0,9	7.297.179	83,8	210.631	2,4	1.122.900	12,9
2003	9.072.942	+ 140,5	74.344	0,8	7.667.713	84,5	203.368	2,2	1.127.517	12,4
2004	9.169.357	+ 143,0	67.652	0,7	7.800.983	85,1	189.331	2,1	1.111.391	12,1
2005	9.031.302	+ 139,4	68.651	0,8	7.682.995	85,1	182.067	2,0	1.097.589	12,2
2006	8.906.820	+ 136,1	67.650	0,8	7.584.391	85,2	186.045	2,1	1.068.734	12,0
2007	8.369.369	+ 121,8	68.999	0,8	7.239.523	86,5	163.779	2,0	897.068	10,7
2008	8.366.100	+ 121,8	82.033	1,0	7.177.377	85,8	136.167	1,6	970.523	11,6
2009	8.337.160	+ 121,0	90.353	1,1	7.163.020	85,9	110.780	1,3	973.007	11,7
2010	8.357.675	+ 121,5	101.715	1,2	7.177.019	85,9	91.103	1,1	987.838	11,8
2011	8.400.689	+ 122,7	114.939	1,7	7.182.888	84,8	80.833	0,8	1.022.029	12,7
2012	8.376.852	+ 122,0	126.723	1,5	7.111.741	84,9	72.225	0,9	1.066.163	12,7
2013	8.312.815	+ 120,3	138.194	1,7	7.046.953	84,8	62.629	0,7	1.065.039	12,8

FONTE: MEC/Inep, no período de 1991 a 2013.

NOTA: 1 Para a coleta de dados sobre a escola média brasileira, a partir do ano de 2008, o MEC/Inep passou a utilizar as matrículas do Ensino Médio regular Normal/Magistério e Integrado;

2 A coluna Total Matrículas traz a evolução das matrículas em números e o percentual de crescimento no período, tendo como referência inicial as matrículas do ano de 1991.

Porém, verificando a evolução da matrícula no período de 1996 a 2004, que cresceu 60% (passando de 5.739.077 para 9.169.357), percebemos que este aumento não ocorreu em todas as dependências administrativas. Pois, enquanto as redes estadual e privada apresentaram um crescimento de 121% (passando de 4.137.324 para 7.800.983) e de 7% (passando de 51.100 para 54.903), respectivamente, as redes federais e municipal amargaram uma queda de 32% (caindo de 113.091 para 67.652) e 29% (saindo de 312.143 para 189.331) nas matrículas, respectivamente.

No entanto, quando consideramos as matrículas no período de 2004 a 2013, constatamos que houve uma redução de 10% (passando de 9.169.357 para



8.312.815). Porém as matrículas por dependências administrativas apresentaram o seguinte comportamento: a rede federal cresceu 104% (passando de 67.652 para 138.194), as redes estadual e privada reduziram em 10% (saindo de 7.800.983 para 7.046.953) e 4% (passando de 1.111.391 para 1.065.039), respectivamente, e a rede municipal reduziu algo próximo de 67% (passando de 189.331 para 62.629).

Esses dados mostram que ao longo dos anos aqui analisados ocorreu um deslocamento dos estudantes para as redes estaduais de ensino, passando a concentrar e atender aproximadamente 85% dos estudantes do Ensino Médio brasileiro e uma redução expressiva na rede municipal, concentrando apenas 0,7% do alunado. Os demais estão divididos entre a rede federal com 1,7% (que voltou a crescer a partir de 2004) e privada com 12,8% (que manteve praticamente o mesmo índice de 2004). Esse deslocamento dos estudantes para a rede estadual, em especial, tem relação direta com a atribuição constitucional (BRASIL, 1988, art. 211) de cada um dos Entes federados sobre a organização do sistema de ensino: à União cabe organizar o sistema federal de ensino e o dos Territórios; aos municípios a atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil e aos Estados e ao Distrito Federal dar prioridade ao Ensino Fundamental e Médio.

Segundo dados do MEC/Inep, em 2013, dos 8.312.815 estudantes matriculados nas 27.450 escolas de Ensino Médio, 7.046.953 (85%) estavam nas 18.676 (68%) unidades escolares da rede estadual de ensino e, destes, 411.212 (6%) estudantes eram das 1.483 (8%) escolas estaduais do Paraná, rede de Ensino e Estado que foram utilizados no recorte da pesquisa empírica deste estudo.

Ao analisar os dados de matrícula e de distorção idade/ano de 2010, Costa (2013, p. 192) destaca que “2,9 milhões de alunos com 18 anos ou mais estão matriculados na escola média brasileira e 2,7 milhões pertencem à dependência administrativa estadual”. Neste mesmo ano, quando comparamos as 8.357.675 matrículas do Ensino Médio com as 10.357.874 pessoas com idade entre 15 e 17 anos, chega-se a uma Taxa Bruta de Matrícula<sup>14</sup> de 80,6%.

Quando voltamos para os 10,3 milhões de brasileiros de 2010, com idade entre 15 e 17 anos, constatamos que a taxa de frequência líquida ficou em 52%, como mostra a TABELA 2, ou seja, apenas 5,4 milhões de estudantes estavam na

---

<sup>14</sup> A Taxa Bruta de Matrícula é um indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível de ensino. Com base no referido indicador, pode-se avaliar a capacidade física instalada a cada etapa da educação básica. (LIMA, 2011a).

série/ano adequados. Enquanto que dos demais 4,9 milhões (48%) que não frequentavam a escola média, 1,8 milhão (18%) estava fora da escola e 3,1 milhões (30%) no Ensino Fundamental, destaca Costa (2013). Já no ano de 2013, a frequência líquida saltou para 55,2%, atingindo 5,8 milhões de matrículas. Esses dados mostram uma diminuição no número de estudantes nessa faixa etária com problemas relacionados à distorção idade/ano e com o fracasso escolar. Porém ainda temos o desafio de incluir 4,8 milhões (de um total de 10,6 milhões) de jovens nessa faixa etária que não venceram o Ensino Médio e que permanecem frequentando a etapa anterior (3,1 milhões) ou que estão excluídos do sistema de ensino (1,7 milhão).

Todavia, analisando os dados da TABELA 2, percebemos que em 1991 os estudantes com idade entre 15 e 17 anos somavam 43% das matrículas do Ensino Médio e, em 2013, passaram para 70%. Ou seja, num período de 23 anos, a escola média brasileira aumentou em 260% o percentual de jovens e adolescentes desta faixa etária que até então ou estavam no Ensino Fundamental ou fora da escola.

TABELA 2 – TAXA LÍQUIDA DE MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO NORMAL/MAGISTÉRIO E INTEGRADO – BRASIL (1991-2013)

ANO	População de 15 a 17 anos (x 1.000)	Matrícula no Ensino Médio (x 1.000)	Alunos de 15 a 17 anos (x 1.000)	Alunos com mais de 17 anos (x 1.000)	Taxa Líquida (%)
1991	9.275	3.772	1.626	2.017	17,5
1995	10.163	5.374	2.388	2.804	23,5
1999	10.395	7.769	3.388	4.290	32,6
2000	10.702	8.192	3.565	4.561	34,4
2005	10.646	9.301	4.687	4.261	45,3
2006	10.424	8.906	4.723	4.093	47,1
2007	10.262	8.369	4.539	3.643	48,0
2008	10.289	8.272	5.222	2.956	50,4
2009	10.399	8.337	5.175	3.010	50,9
2010	10.357	8.357	5.474	2.883	52,0
2011	10.580	8.400	5.522	2.878	52,2
2012	10.590	8.376	5.666	2.710	54,0
2013	10.631	8.312	5.868	2.444	55,2

FONTE: MEC/Inep (1991-2010), Síntese dos Indicadores Sociais da Pnad/IBGE (2011-2013) e Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica do MEC/Inep (2011-2013).

Quando olhamos para a questão do fluxo e da aprendizagem escolar, a realidade continua bastante preocupante. Segundo Moraes e Alavarse (2011), em 2010 praticamente 50% dos jovens permaneciam retidos no Ensino Fundamental,

por conta de reprovações, ingresso tardio ou excluídos da rede escolar. Em 2013, esse percentual ficou em 45%, sinalizando que temos um longo desafio pela frente.

Nesse contexto, ainda que a EC n. 59/09 tenha consagrado a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, como um direito público subjetivo (BRASIL, 1988), com a progressiva universalidade de atendimento da faixa etária até 2016, impondo “a retomada do crescimento das matrículas e a [...] melhoria dos indicadores oficiais de escolarização e matrícula” (LIMA, 2011a, p. 282), as questões de universalização, acesso, distorção idade/ano, formação continuada de professores, continuam desafiando as políticas e programas educacionais.

Ao verificar o comportamento das matrículas da escola média, em especial no período de 2011 a 2013, Silva constata que:

[O] Censo Escolar 2012 já indicava um decréscimo da matrícula no Ensino Médio, passando de 8.400.689 em 2011 para 8.376.852. O Censo de 2013 sinaliza um reforço desta tendência, ao mostrar que foram 8.312.815 matriculados nas 27.164 escolas que ofertam educação básica. (SILVA, 2014a, p. 32-33).

Quando abordam sobre a expansão das matrículas no Ensino Médio, Nosella (2011), Castro (2009) e Krawczyk (2011) mostram que ela pode ter uma relação mais estreita com o maior número de concluintes do Ensino Fundamental, resultado de políticas educacionais dos anos 1990, em especial aquelas que ampliaram o acesso destes estudantes para continuarem seus estudos, levando-os a frequentarem a escola média. Além disso, outro fator que também pode ajudar a entender o aumento do número de matrículas na escola está relacionado com o setor produtivo que demanda por mão de obra melhor qualificada, dentre outros elementos.

Nosella (2011) ainda destaca que as políticas educacionais desenvolvidas ao longo dos anos 1990 e 2000 tinham como principal preocupação alocar socialmente os alunos concluintes do Ensino Fundamental no Ensino Médio, enquanto que questões como currículo, ausência de professores, deficiências estruturais dos prédios escolares, avaliação, identidade do Ensino Médio, garantia de acesso e permanência dos jovens estudantes com um ensino de qualidade social, dentre outras questões, acabaram sendo postergadas para segundo ou terceiro planos.

Parafraseando Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 642), as políticas educacionais das últimas duas décadas consolidaram a “atual escola de massas e para as massas, em oposição às escolas da elite.” Como consequência dessa condução, um dos grandes desafios que se coloca para a escola média é perseguir a sua universalização, garantindo o acesso e a permanência dos seus estudantes.

Nesse sentido, para discutir propostas que sejam viáveis e que façam sentido para o Ensino Médio, Kuenzer (2000, p. 35) alerta que não basta lutarmos pela ampliação de vagas, precisamos garantir a existência de “espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos, e, principalmente, professores concursados e capacitados”. Em outras palavras, as chances de melhorar a qualidade da formação dos nossos estudantes, passam pela concretização dessas garantias materiais e humanas, com a presença de professores melhor qualificados, além da valorização salarial e condições adequadas de trabalho e aprendizagem.

Para concluir nossas considerações acerca do comportamento das matrículas no Ensino Médio no período de 1991 a 2013, trazemos o destaque dado por Silva (2014), mostrando que:

[...] o Ensino Médio ocupa hoje o universo de preocupações de uma gama heterogênea de entidades e sujeitos. Isso se evidencia nas determinações do Conselho Nacional de Educação; nas políticas do MEC, como o Programa Ensino Médio Inovador e, mais recentemente, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, ambos em colaboração com as Secretarias Estaduais [e distrital] de Educação. (SILVA, 2014a, p. 33).

### 2.1.3 Os Sujeitos estudantes do Ensino Médio

Ainda que a LDB de 1996 tenha contribuído com reformulações importantes para a legislação educacional brasileira, principalmente quando reconhece o Ensino Médio enquanto etapa final da Educação Básica, consagrando-o como parte de um todo articulado e colaborando assim com a democratização da oferta de ensino público para todos, ela não conseguiu resolver a questão da obrigatoriedade, nem garantir a oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria, dentre outros desafios.

Com a EC n. 59/09, que também levou à atualização da LDB, os incisos I e VII do art. 208, da CF88, passaram a prever a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos, ampliando a abrangência dos programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde para todas as etapas

da Educação Básica, sem exceção, além de substituir o termo “Ensino Fundamental” por “Educação Básica”, quando trata de dever do Estado.

Para Queiroz (2011), as prerrogativas legais trazidas por essa Emenda representaram um avanço na “efetivação e exigibilidade do direito à educação”, uma vez que toda a Educação Básica passou a ser qualificada constitucionalmente como direito público subjetivo<sup>15</sup>. Por conseguinte, o poder judiciário poderá ser acionado por “qualquer cidadão, [...] associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público” (BRASIL, 1996b, art. 5º, p. 3), para exigir que o Estado cumpra com o seu dever e o titular possa ter acesso ao direito à Educação Básica. Pois, “o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.” (BRASIL, 1988, art. 208, §2º).

No entanto, mesmo havendo o reconhecimento da obrigatoriedade e gratuidade da oferta, a obrigatoriedade não se aplica aos jovens com idade acima de 18 anos que ainda não concluíram as etapas da Educação Básica. Analisando os dados da Pnad/IBGE e do MEC/Inep, referente ao ano de 2013, percebemos que ainda existem 6,8 milhões (30,0%) de pessoas com idade entre 18 e 24 anos que não concluíram a escola média e 332 mil (1,5%) analfabetas, de um total de 22,7 milhões. Esses números mostram que a ausência de garantias de acesso desse público aos bancos escolares é um dos primeiros desafios a ser enfrentado.

Ao verificar a composição dos novos estudantes do Ensino Médio brasileiro, encontramos pelo menos dois perfis de alunos. Um grupo é formado por jovens entre 15 e 17 anos de idade que está na faixa etária considerada adequada para a etapa da educação e outro é composto por jovens e adultos com idade acima de 18 anos e que ainda não concluíram a escola média ou nem sequer estão estudando.

Sposito e Souza (2014) analisam a queda nas matrículas e na permanência dos estudantes no Ensino Médio, a partir da segunda metade dos anos 2000, e registram a entrada de um público novo nos bancos escolares que até então estava aliado do acesso à escolarização, ainda que esta etapa da educação esteja distante

---

<sup>15</sup> O jurista alemão Georg Jellinek (apud DUARTE, 2004, p. 113), definiu esta figura jurídica como sendo “o poder da vontade humana que, protegido e reconhecido pelo ordenamento jurídico, tem por objeto um bem ou interesse”. Em outras palavras, para Duarte (2004), o direito público subjetivo trata-se de uma capacidade reconhecida ao indivíduo em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas no interesse individual. Ele confere ao sujeito a possibilidade de transformar a norma geral e abstrata que aparece num determinado ordenamento jurídico (direito objetivo) em algo que possua como próprio (direito subjetivo).

de ser universalizada, como prevê a LDB de 1996 e a Lei n. 12.061/09<sup>16</sup>. Para as autoras, nesse período “novos sujeitos acessaram a escola de nível médio, mas um contingente significativo da população está fora dela, ou porque simplesmente se encontra excluído do sistema educacional ou porque ainda frequenta a etapa que precede a escola média (o ensino fundamental).” (SPOSITO e SOUZA, 2014, p. 36).

Corbucci (2009) e Neri (2012) destacam que, dentre as possíveis causas de ainda termos 1,5 milhão de jovens com idade entre 15 e 17 anos fora da escola em 2011, estão a persistência de problemas de fluxo escolar e progressão dos estudantes no Ensino Fundamental. E, para além desses fatores, Sposito e Souza (2014) e Corbucci (2009) acrescentam ainda o crescimento das matrículas do Ensino Médio na EJA, os vários estágios de desenvolvimentos regionais, bem como as desigualdades que limitam as condições de acesso e permanência de alguns grupos na Educação Básica.

Para Krawczyk (2011, p. 756), a evasão escolar, após o desenvolvimento de políticas que aumentaram significativamente as matrículas na escola média, “aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem estudando”.

Em estudo encomendado pelo CNE em 2014, para subsidiar uma comissão especial formada pela CEB/MEC e o CNE-UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura), na elaboração de uma proposta de reorganização do Ensino Médio regular<sup>17</sup> e na EJA, levantaram-se algumas questões<sup>18</sup> quanto ao direito de garantir uma Educação Básica de qualidade para os jovens estudantes com idade entre 15 e 17 anos ou acima de 18 anos.

---

<sup>16</sup> A Lei n. 12.061/09 alterou o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10º da LDB, assegurando a universalização do Ensino Médio gratuito e oferecendo com prioridade esta etapa da educação a todos que o demandarem.

<sup>17</sup> Segundo o próprio estudo, o termo “regular” foi empregado para facilitar a distinção entre as ofertas de Ensino Médio, logo não se trata de qualquer forma de diminuição ou hierarquização dessas mesmas ofertas.

<sup>18</sup> Dentre as questões, destacamos: (1) Como podemos garantir que os jovens que entram no Ensino Médio consigam terminar esta etapa de estudos, com sucesso e aprendizagens? (2) Está sendo garantido o direito à educação desses jovens, como prevê a legislação educacional brasileira? (3) Como podemos assegurar que os jovens que apresentam defasagem idade/ano, possam encontrar uma oferta apropriada a eles na modalidade de EJA? (4) Em qual período encontramos o maior número de matrículas desta faixa etária e como tem sido o desempenho escolar desses jovens? (5) Quanto aos que têm a idade acima de 18 anos, a oferta de Ensino Médio na modalidade EJA é suficiente para atender a demanda de estudantes? E por fim, (6) qual é o rendimento escolar e a situação dos estudantes do Ensino Médio na modalidade EJA, considerando os turnos? (BRASIL, 2014a).

Baseados nesses e em outros questionamentos que tinham como principal preocupação analisar as condições de oferta do ensino e a situação dos estudantes do Ensino Médio brasileiro, os dados de matrículas e das taxas de rendimento escolar obtidos nos sites do MEC/Inep e da Pnad/IBGE, bem como da análise da bibliografia publicada recentemente sobre esta etapa da educação, o resumo executivo da CNE-UNESCO destacou alguns desafios<sup>19</sup> a serem enfrentadas pelas políticas públicas educacionais e pela sociedade civil.

Tais desafios são apenas uma amostra dos problemas que afetam o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores no Ensino Médio Regular e na modalidade EJA. Segundo Sposito e Souza (2014, p. 44), “escola e trabalho [...] foram variáveis que sempre se articularam [...] e se exprimiram na expansão dos cursos noturnos e na figura emblemática do trabalhador- estudante.”

No entanto, quando buscamos na literatura as razões do abandono e da reprovação escolar, como sendo parte do fracasso escolar ou da exclusão escolar dos jovens trabalhadores, autores como Patto (1996), Angelucci et. al. (2004) e Freitas (2007) apontam como causas os fatores intra e extraescolares. Os fatores “intraescolares” enfatizam que as dificuldades de rendimento escolar dos estudantes e o desinteresse estão relacionados às formas dominantes de ensino, ao sistema de avaliação, a relação professor-aluno, a falta de sentido para o aprendizado dos saberes escolares, a formação docente, as questões estruturais, a ineficiência e a falta de adequação da escola. Já os fatores “extraescolares” atribuem às condições socioeconômicas, biológicas, culturais e psicológicas dos estudantes e de suas famílias, a responsabilidade e a culpa pelo fracasso escolar.

Ao analisarmos esses dois fatores, encontramos, de um lado, os que creem que as causas do fracasso escolar estão relacionadas aos fatores intraescolares, colocando o sistema escolar como o único responsável, desconsiderando as questões estruturais da sociedade, que interferem diretamente nos

---

<sup>19</sup> Dentre eles, destacamos: (1) o Brasil tem um elevado número de jovens com idade entre 15 e 17 anos que ainda estão fora da escola; (2) olhando para o conjunto das matrículas do Ensino Médio, percebemos que a oferta na modalidade EJA está muito distante da demanda de alunos que poderiam ingressar na EJA para concluir seus estudos escolares; (3) há uma queda contínua das matrículas no Ensino Médio regular e EJA, especialmente no período noturno; (4) em média, 20% dos estudantes com idade entre 15 e 17 anos estão matriculados no Ensino Médio regular noturno e 5% na modalidade EJA; (5) há disparidades no rendimento escolar entre os estudantes do Ensino Médio noturno e diurno; e (6) Necessidade de ampliar a matrícula no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, principalmente na modalidade EJA. (BRASIL, 2014a).

encaminhamentos e processos escolares. De outro lado, aparecem os defensores dos fatores extraescolares, que desconsideram tanto os problemas estruturais da sociedade quanto os aspectos pedagógicos do sistema escolar.

Ainda que os fatores intraescolares se destaquem nas análises que os autores fazem sobre o Ensino Médio, quando consideram as mudanças recentes no perfil dos estudantes, composto cada vez mais por adolescentes, Mariano Enguita (apud Sposito e Souza, 2014) alerta que é preciso fazer uma análise simultânea e combinada desses dois processos de “desescolarização” que facilitam o abandono escolar. Da mesma forma, também é preciso verificar as contribuições de cada um deles sobre as causas dos problemas de fluxo escolar e analisá-las dentro da estrutura socioeconômica da nossa sociedade, uma vez que não é possível isolá-las do corpo social em que se encontram.

Para Mazzotti (2003), a perda do sentido da escola, da inadequação dos conteúdos, do deslocamento familiar, do sentimento de fracasso escolar diante das reprovações, do sistema econômico excludente, do trabalho infanto-juvenil, da pobreza, etc. são os principais determinantes do fracasso escolar dos estudantes.

Nesse processo de transição da juventude<sup>20</sup> para a vida adulta, Carrano (2010) destaca que o Ensino Médio estaria diante de uma encruzilhada, a qual apresenta dois caminhos para a formação cidadã: um que visa à qualificação para o trabalho e outro voltado para dar continuidade nos estudos. Ainda segundo o autor, diante dessa “crise de identidade”, os professores e estudantes passam a conviver com o desinteresse, a ausência de qualidade e a desmotivação.

Para Dayrell (2009) essa perda de sentido da escola para os jovens estudantes não deixa de ser um reflexo das mudanças que estão afetando a organização das sociedades ocidentais. O autor ainda acrescenta dizendo que independente de qual seja a tese defendida “para caracterizar o momento vivido atualmente pela instituição escolar e pela educação, o que se tem tentado denunciar é a situação de incongruência entre o que a sociedade espera da escola e o que a escola tem sido capaz de oferecer à sociedade.” (DAYRELL, 2009, p. 3).

---

<sup>20</sup> Para o Estatuto da Juventude, são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 e 29 anos, e adolescentes os que têm de 15 a 18 anos de idade. Enquanto para o primeiro grupo é aplicado o Estatuto da Juventude, que foi instituído pela Lei n. 12.852/13, para o segundo, aplica-se o Estatuto da Criança e do Adolescente, pela Lei n. 8,069/90, e, excepcionalmente, o Estatuto da Juventude quanto este não ferir e conflitar com as normas de proteção integral do adolescente. (BRASIL, 2013d, p. 1).



Nessa mesma direção, para Krawczyk (2011), ainda que a escola não seja suficientemente atraente para os jovens, o sentido dela está bastante vinculado à integração escolar dos estudantes e à sua identificação com os professores. E acrescenta dizendo que nós estamos “diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho.” (KRAWCZYK, 2011, p. 756).

Para além dos fatores intra e extraescolares causadores do fracasso escolar no Ensino Médio, tem-se ainda um processo tardio da expansão da Educação Básica, iniciado nos anos 1980 e ampliado a partir dos anos 1990<sup>21</sup>, relacionadas ao fluxo escolar no Ensino Fundamental e nos impedimentos dos jovens continuarem seus estudos, fazendo com que a escola média seja constituída na sua imensa maioria por estudantes com idade mais elevada daquela considerada adequada.

Segundo Sposito e Souza (2014), na década de 1990 o percentual de matrículas da faixa etária dos 15 aos 17 anos praticamente não sofreu alteração. Em 2004, ele aumentou para 50,5% (4,6 milhões); em 2009, evoluiu para 63,8% (5,3 milhões) e, em 2013, chegou a 69,8% (5,8 milhões). Já, quando verificamos o número de pessoas de 18 a 24 anos<sup>22</sup> (os quais, nesse mesmo período, ainda estavam cursando o Ensino Médio, quando poderiam estar frequentando o Curso Superior), encontramos 3 milhões em 2004, 2,3 milhões, em 2009, e 2,2 milhões, em 2013, sinalizando uma certa queda, ainda que na sequência eles praticamente não se alteraram.

Dos dados e números até aqui apresentados sobre o perfil dos estudantes do Ensino Médio, parece claro a existência de dois movimentos.

---

<sup>21</sup> Por exemplo, das 3.772.698 matrículas do Ensino Médio de 1991, 43% (1,6 milhão) eram de jovens com idade entre 15 e 17 anos e 57% (2,1 milhões) eram ocupadas por pessoas com 18 anos ou mais. De um total de 9,3 milhões de pessoas de 15 a 17 anos, tínhamos nesse ano aproximadamente 3,6 milhões (38%) matriculados no Ensino Fundamental e 4,1 milhões (44%) fora da escola, sendo que, destes, 1,1 milhão (11%) era analfabeta. Esses dados e taxas trazidas pela Pnad/IBGE e MEC/Inep referentes ao ano de 1991 mostram que a taxa líquida da matrícula no Ensino Médio não passava de vergonhosos 17,5%.

<sup>22</sup> A população de jovens e adultos na faixa etária de 18 a 24 anos de idade no ano de 2004 era de 24 milhões; em 2009, foi de 23 milhões e, em 2013, fechou em 22,7 milhões. Além disso, era expressivo o número de analfabetos que foram contabilizados nesses anos: em 2004, eram 1,2 milhão; em 2009, esse número reduziu para 650 mil e, em 2013, para 408 mil. Por fim, cumpre informar que as matrículas do Ensino Médio desta faixa etária da população refere-se a todas as modalidades deste nível de ensino (Ensino Médio Normal/Magistério, Integrado, na modalidades EJA e Educação Especial), segundo dados dos Indicadores Sociais da Pnad/IBGE e Censo Escolar do MEC/Inep de 2004, 2009 e 2013.

De um lado, percebemos um “rejuvenescimento” dos estudantes desta etapa da educação, com uma maior presença de adolescentes e jovens com trajetórias escolares menos marcadas por experiências com o fracasso escolar, com a repetência e a evasão escolar. Dentre os elementos que podem ajudar a explicar o fenômeno da “*menoridade*” nas matrículas da escola média, destacamos as políticas de correção de fluxo da etapa anterior e a migração de estudantes com idades mais avançadas para a EJA.

E de outro lado, vemos que a juventude brasileira é trabalhadora, como mostra um estudo feito por Sposito e Souza (2014, p. 48). Segundo as autoras, no período de 2001 a 2011, o percentual de jovens de 15 a 17 anos que se dedicavam apenas ao trabalho passou de 8,6% (891.721) para 6,4% (678.750); já entre os de 18 a 24 anos, o percentual passou de 42,6% (9.863.849) para 47,8% (10.751.390)<sup>23</sup>. Elas ainda acrescentam, destacando que o quadro acima mostra a existência de:

[...] novos desafios para a compreensão, pois se a maioria dos alunos matriculados nos anos finais da educação básica, em décadas anteriores, podia ser caracterizada a partir da condição de trabalhador-estudante, hoje as mudanças indicam que, sobretudo no ensino médio regular, observa-se a presença do estudante que será em breve um trabalhador e, no médio prazo, um trabalhador-estudante se houver continuidade da trajetória escolar. (SPOSITO e SOUZA, 2014, p. 49).

#### 2.1.4 Os Professores do Ensino Médio

Para além da necessidade de se retomar a expansão das matrículas do Ensino Médio, de combater a distorção idade/ano e as taxas de rendimento escolar, um dos maiores desafios da escola média brasileira na atualidade é buscar a sua universalização com qualidade socialmente referenciada na sociedade, que pressupõe ações de inclusão de todos no processo educativo (KUENZER, 2010).

Para tanto, a busca pela universalização do Ensino Médio também pressupõe dar atenção especial ao professor e as condições de seu trabalho, pois segundo Costa (2013), o retrato da escola média está articulado com o trabalho desse profissional. Sendo assim, nos interessa saber quem são os docentes dessa etapa da educação, em que condições realizam seu trabalho, como está estruturada

---

<sup>23</sup> Segundo dados da Pnad/IBGE, no período de 2001 a 2011, a população de 15 a 17 anos passou de 10.408.038 para 10.580.060, enquanto que os que tinham de 18 a 24 anos passaram de 23.158.057 para 22.197.153.

material e humanamente a escola média, que tem muitos estudantes matriculados, principalmente na rede estadual de ensino, e qual é o número de professores.

O primeiro aspecto que gostaríamos de destacar está relacionado ao número de professores, distribuídos em sua maioria nas 12 disciplinas do currículo do Ensino Médio regular, segundo dados do MEC/Inep. De acordo com as novas DCNEM de 2012, são disciplinas do Ensino Médio não profissionalizante: Física, Química, Matemática, Biologia, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física, História, Geografia, Filosofia e Sociologia.

Pelos dados trazidos pela TABELA 3, percebemos que, de 1991 a 1996, o crescimento do número de professores foi na ordem de 26%, passando de 259.380 para 326.827. Nesse período, a rede estadual de ensino teve praticamente o mesmo percentual de crescimento, ficando com 28% (passou de 158.576 para 202.591).

Ao debruçarmos sobre os dados do período de 1997 a 2006, constatamos que continuou crescendo o número de docentes (47%), porém ocorreu um decréscimo nas redes federal (59%) e municipal (54%), uma pequena elevação na rede privada (8%) e um crescimento expressivo na rede estadual (82%), passando de 211.812 para 385.258. Esse crescimento da rede estadual de ensino deve-se, provavelmente, ao fato de que a partir da aprovação da LDB de 1996, o Ensino Médio foi sendo transferido para a responsabilidade do Estado, enquanto que ao município caberia ofertar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental séries iniciais.

Para analisar o período de 2007 a 2013, é preciso fazer pelo menos duas considerações. A primeira diz respeito à mudança na metodologia de coleta de dados do Censo Escolar do MEC/Inep que ocorreu a partir de 2007, com a implantação do sistema Educacenso. O cálculo dos docentes deixou de ser por “funções docentes” e passou a atribuir um Código de Identificação pessoal (ID) que permite identificar cada professor como um indivíduo, independente da escola em que ele atue. A queda no número de professores de 2006 para 2007, passando de 519.935 para 414.555, um decréscimo de 20,2%, está relacionada com essa mudança metodológica. Já a segunda consideração mostra que entre os anos de 2007 a 2010, o MEC/Inep coletou dados dos professores por Dependência

Administrativa, separando aqueles que atuavam em mais de uma unidade administrativa, deixando de aparecer na TABELA 3<sup>24</sup>.

TABELA 3 – A EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE DOCENTES NO ENSINO MÉDIO NORMAL/MAGISTÉRIO E INTEGRADO, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E PERCENTUAL – BRASIL (1991-2013)

ANO	Total de Docentes		Federal		Estadual		Municipal		Privada	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1991	259.380	0,0	8.112	3,1	158.576	61,1	14.412	5,6	78.280	30,2
1992	274.635	+ 5,9	7.759	2,8	170.413	62,1	17.566	6,4	78.897	28,7
1993	288.346	+ 11,2	7.803	2,7	182.602	63,3	17.842	6,2	80.099	27,8
1994	313.127	+ 20,7	8.910	2,8	199.587	63,7	18.912	6,1	85.718	27,4
1995	333.613	+ 28,6	10.110	3,0	211.033	63,2	19.880	6,0	92.590	27,8
1996	326.827	+ 26,0	10.410	3,2	202.591	62,0	20.957	6,4	92.869	28,4
1997	352.894	+ 36,1	11.011	3,1	211.812	60,0	22.080	6,3	107.991	30,6
1998	365.874	+ 41,1	10.735	2,9	227.938	62,3	18.626	5,1	108.575	29,7
1999	401.157	+ 54,7	11.834	3,0	259.671	64,7	16.827	4,2	112.825	28,1
2000	430.467	+ 66,0	11.682	2,7	290.682	67,5	15.429	3,6	112.674	26,2
2001	448.569	+ 72,9	9.455	2,1	312.124	69,6	14.568	3,2	112.422	25,1
2002	468.310	+ 80,5	8.272	1,8	331.054	70,7	13.459	2,9	115.525	24,6
2003	488.376	+ 88,3	7.407	1,5	353.129	72,3	12.648	2,6	115.192	23,6
2004	498.202	+ 92,1	6.690	1,3	367.192	73,7	11.200	2,2	113.801	22,8
2005	508.423	+ 96,0	6.482	1,3	374.941	73,7	11.054	2,2	115.946	22,8
2006	519.935	+ 100,5	6.530	1,2	385.258	74,1	11.835	2,3	116.312	22,4
2007	414.555	+ 59,8	5.853	1,4	317.286	76,5	8.243	2,0	67.405	16,3
2008	458.910	+ 76,9	7.958	1,7	349.474	76,2	7.648	1,7	74.714	16,3
2009	461.542	+ 77,9	8.706	1,9	351.642	76,2	6.469	1,4	73.770	16,0
2010	477.273	+ 84,0	10.458	2,2	364.521	76,4	5.718	1,2	75.165	15,7
2011	510.117	+ 96,7	13.683	2,7	391.473	76,7	6.683	1,3	98.278	19,3
2012	519.185	+ 100,2	15.461	3,0	397.111	76,5	6.093	1,2	100.520	19,3
2013	530.809	+ 104,6	17.194	3,2	406.238	76,6	5.384	1,0	101.993	19,2

FONTE: MEC/Inep, no período de 1991 a 2013.

Nota: 1 Para a coleta de dados sobre a escola média brasileira, a partir do ano de 2008, o Inep passou a utilizar as matrículas do Ensino Médio regular Normal/Magistério e Integrado;  
2 A coluna Total de Docentes traz a evolução do número de docentes em números e o percentual de crescimento no período, tendo como referência inicial os docentes do ano de 1991.

De acordo com essas duas observações, percebemos que, no período de 2007 a 2010, o número de professores passou de 414.555 para 477.273 (15%), com um aumento expressivo na rede federal (79%), seguido de um leve crescimento nas redes estaduais e privadas (15 e 11%) e uma forte queda na rede municipal (31%); de 2011 a 2013, houve um aumento de 4,1% no número de docentes, passando de 510.117 para 530,809, a rede federal cresceu de 26%, enquanto que as redes estadual e privada registraram um crescimento de 4% cada e a municipal amargou uma queda de 19%.

<sup>24</sup> De acordo com o levantamento realizado nesses anos, os números e percentuais desse grupo de professores eram de 15.768 (3,8%), em 2007; 19.116 (4,1%) , em 2008; 20.955 (4,7%) , em 2009 e 21.411 (4,5%), em 2010.

Dos 530.809 professores do Ensino Médio que aparecem nos dados do MEC/Inep do ano de 2013, 406.238 (77%) estavam na rede estadual e, destes, 31.423 (8%) faziam parte da rede estadual de ensino do Paraná. Além disso, destacamos ainda que o Estado do Paraná e a rede estadual de ensino serão utilizados para fazer o recorte da pesquisa deste estudo.

O segundo aspecto está relacionado às disciplinas e ao número de professores do Ensino Médio. Segundo dados do MEC/Inep de 2007 (BRASIL, 2009e), a disciplina de Língua Portuguesa se destacava com 78.628 docentes, enquanto que a de Sociologia aparecia em último lugar, com apenas 19.776. Dentre as possíveis causas que podem ajudar a explicar essa diferença de 75% no número de professores dessas duas disciplinas, destacamos que somente a partir de 2006 a Sociologia tornou-se obrigatória (pela Resolução CEB/CNE n. 4/06); nem todos os anos/séries do Ensino Médio são contemplados com o ensino de Sociologia e, em média, ela tem um número menor de aulas semanais em relação à Língua Portuguesa.

No estudo realizado por Kuenzer (2011, p. 670-671), a partir do Censo Escolar de 2009, dos 461.542 professores do Ensino Médio brasileiro, 91% possuem curso superior e 87% são licenciados. Outro aspecto que chama a atenção da autora diz respeito ao perfil desse professor: a metade se declara de cor branca, 75% estão na rede estadual de ensino, 95% estão na área urbana e têm entre 33 e 50 anos; aproximadamente 50% atuam em uma única disciplina e 84% trabalham numa única escola. Em outras palavras, os dados mostram um significativo avanço na formação docente e apresenta o perfil do professor, que é branco, urbano, disciplinar e que atua numa única escola da rede pública estadual.

Mediante os dados apurados, a autora mostra que, embora estejamos a caminho do que determina a LDB de 1996 sobre a formação dos professores do Ensino Médio, quando desagregamos os dados, percebemos um cenário angustiante apresentando uma enorme desigualdade na distribuição da qualificação entre as disciplinas ministradas na escola média:

Assim, apenas 53% dos professores que atuam no ensino médio têm formação compatível com a disciplina que lecionam. Segundo estudo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep, 2009), a disciplina mais crítica é Física, em que apenas 25,7% têm formação específica; Química, Artes e Língua e Literatura Estrangeira têm aproximadamente 40% de professores com formação específica; nas demais disciplinas, a exceção de Educação Física, onde este percentual é o

mais alto (77,2%), o percentual de professores que têm formação específica fica entre 50% e pouco mais de 60%. (KUENZER, 2011, p. 671).

Para Kuenzer (2011, p. 672), esses dados evidenciam que uma política de formação de professores da Educação Básica só terá êxito, se estiver associada “à estruturação da carreira docente, à política salarial que assegure a dignidade do professor e à garantia de condições adequadas de trabalho.” Em outras palavras, enquanto não forem resolvidas essas questões, dificilmente teremos uma educação de qualidade para os nossos estudantes da escola média.

O terceiro aspecto refere-se aos elementos que se destacam e distinguem os professores do Ensino Médio em relação às outras etapas da Educação Básica, segundo os dados do MEC/Inep de 2010. O primeiro destaque mostra uma maior concentração de professores nas redes estaduais, ficando com 364.521 (76%), de um universo de 477.273. O segundo traz que os professores do Ensino Médio têm em média a idade mais elevada em relação aos demais, ou seja, 220.119 (46%) têm mais de 40 anos. E o terceiro deixa claro que, mesmo havendo predomínio no número de professoras, a escola média tem 176.237 (37%) professores.

Segundo Oliveira (apud COSTA, 2013, p. 195), esses números mostram que é inegável o tamanho da categoria de professores do Ensino Médio que ainda tende a crescer, quando consideramos a ampliação recente da obrigatoriedade da escolaridade na faixa etária dos quatro aos 17 anos, como está prevista na EC n. 59/09 e reforçada na Lei n. 13.005/14, que aprovou o PNE 2014-2024.

Um quarto aspecto que está relacionado ao bom desempenho do trabalho docente são às condições para a realização do seu trabalho. Para Nosella (2011), esses aspectos estão intimamente relacionados à infraestrutura física e pedagógica.

A esse respeito, Shiroma (2011) destaca que, segundo dados de 1997, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), sobre as condições estruturais das escolas brasileiras: 25% delas não tinham nenhum banheiro; em 27% não existia sequer água, nem de poço. Já na área rural, esse número subia para 33%, sendo que 48% das escolas não tinham energia elétrica, nem bancos suficientes para os alunos, que eram obrigados a dividir a carteira com colegas ou sentarem no chão. E, para agravar ainda mais a situação, a autora também traz dados de uma pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE),

mostrando que, nesse mesmo ano, nove estados brasileiros pagavam aos seus professores menos de um salário mínimo<sup>25</sup>.

Passados 13 anos dos dados apresentados pelo IPEA e CNTE (1997), parece que as questões relacionadas à infraestrutura das escolas brasileiras continuam se perpetuando. Ao analisar os dados do MEC/Inep de 2010, quanto ao número de escolas de Ensino Médio, de matrícula e do percentual das que eram atendidas, segundo a infraestrutura, Costa (2013) constatou que ainda é gritante a quantidade de escolas que sofrem com a ausência de uma infraestrutura adequada.

Por exemplo, dos vários elementos estruturais observados, chama a atenção o fato de que apenas 49% das escolas médias possuíam laboratório de ciências e 26% delas não tinham bibliotecas, apesar de existir o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Costa (2013) destaca que os elementos estruturais de suporte às escolas refletem no trabalho docente, que requer um ambiente escolar agradável capaz de oferecer aos seus estudantes instrumentos e condições que favoreçam o rendimento escolar e seja estímulo para continuarem frequentando o sistema de ensino.

Um quinto aspecto relacionado à qualidade da educação é a questão da remuneração docente. Segundo a nota do DIEESE (2014, p. 12), a remuneração dos docentes ainda “permanece em desvantagem em relação às demais carreiras e, para reverter a desvalorização, será preciso manter uma política salarial que garanta ganhos reais aos servidores.”

Para Alves e Pinto (2011, p. 609) a remuneração “é um aspecto fundamental para qualquer profissão, principalmente numa sociedade sob a lógica capitalista, e não é diferente quando se trata da docência no contexto do sistema educacional brasileiro atual”. Se os professores fossem valorizados, como mostram os autores, não teríamos tamanha disparidade nos vencimentos dos professores das redes estaduais de ensino, com licenciatura plena e jornada de 40 horas-aula semanais.

Por exemplo, num levantamento feito em 2010 pelo Sindicato dos professores e servidores no Estado do Ceará<sup>26</sup>, enquanto os docentes do Acre recebiam o maior vencimento entre os Estados, com R\$ 2.234,38, em Pernambuco a remuneração era de apenas R\$ 635,00, uma diferença percentual de 72%.

---

<sup>25</sup> Para conhecimento, em 1997, o salário mínimo nacional era de R\$ 120,00. De 2003 a 2016, ele saltou de R\$ 240,00 para R\$ 880,00, um aumento de 267%, nestes últimos 14 anos. Disponível em: <<http://goo.gl/2PRFW7>>. Acesso em: 1º mar. 2016.

<sup>26</sup> Este levantamento feito pelo Sindicato dos Professores e Servidores no Estado do Ceará está sintetizado, na forma de uma tabela, no artigo “O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente”, de Costa (2013, p. 98).

Segundo dados apresentados pela CNTE<sup>27</sup>, em 2014, apenas sete estados brasileiros cumpriam a Lei do Piso de 2008. Dos demais, quatro não cumpriam e 16 não respeitavam integralmente o disposto legal, que estabelece que 1/3 (33,33%) da jornada escolar do professor deve ser destinada à prática da hora-atividade.

Porém, quando são considerados os vencimentos dos professores com contratos temporários, a situação é mais grave ainda, pois na maioria das vezes eles não possuem garantias trabalhistas e previdenciárias e não têm estabilidade. Além disso, eles estão sujeitos a uma menor remuneração e a uma maior informalidade nas relações de trabalho, o que significa menos direitos sociais, destaca Oliveira (apud COSTA, 2013, p. 199). Ainda sobre os efeitos da precarização do trabalho docente, Sampaio e Marin (2004) lembram que a inadequada remuneração desses profissionais significa empobrecimento da vida cultural nas suas relações entre vida e trabalho, principalmente em relação ao acesso e aquisição de bens culturais.

Ao lado da inadequada remuneração, destacamos como sexto aspecto, que tem sido objeto de inúmeros estudos, a extensa jornada de trabalho dos professores da escola média. O estudo de Alves e Pinto (2011), utilizando os dados da Pnad/IBGE de 2009, mostra que os professores do Ensino Médio têm mais aulas, turmas, turnos e alunos que as outras etapas da Educação Básica. Para Costa (2013), uma das consequências dessa extensa jornada de trabalho do professor é o adoecimento e a baixa produtividade após o segundo turno de trabalho, o que compromete a qualidade das aulas<sup>28</sup> e do rendimento escolar.

A esse respeito, Gatti e Barreto (2009) parecem ter conseguido exemplificar bem as consequências advindas da situação de precariedade e de intensificação do trabalho docente das escolas básicas do Brasil, quando mostram que este é um dos motivos da baixa atratividade para o ingresso e permanência no magistério público.

Já o sétimo aspecto diz respeito ao baixo interesse pela vida docente. Segundo dados do Censo Escolar de 2007 (BRASIL, 2009e), quase a metade (47%)

---

<sup>27</sup> Segundo a CNTE, em Maio de 2014, os Estados de Alagoas, Bahia, Paraná e Rio Grande do Sul, não cumpriam a Lei do Piso Nacional, em cumprimento ao que estabelece a CF de 1988, no artigo 60, inciso III, alínea e, devendo ser pago por todos os entes federados. E, com exceção dos Estados do Amapá, Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pernambuco e Piauí, os demais 16 Estados não cumpriam integralmente a Lei. Disponível em: <<http://goo.gl/odzC0v>>. Acesso em: 1º mai. 2015.

<sup>28</sup> O problema se amplia quando se considera o tempo dedicado a atividades extraclasse. Ser professor não é apenas dar aula. Exige preparar aulas, elaborar avaliações e corrigi-las. “Imagine-se um professor de Física que tenha duas aulas por semana em 20 turmas para atingir uma jornada semanal de 40 horas-aula. Supondo uma média de 40 alunos/turma, são, no mínimo, mais de 800 provas e/ou trabalhos, a cada bimestre, para preparar e corrigir.” (Alves; Pinto, 2011, p. 619).



dos professores desta etapa da educação não tinha habilitação para lecionar as disciplinas em que atuava.

Quando analisamos a evolução do número de professores com escolaridade de Ensino Médio e Superior sem licenciatura, pelos dados do MEC/Inep constantes na TABELA 4, do período de 2007 a 2013, encontramos um quadro que ajuda a explicar a baixa atratividade e escassez de professores.

Dos 414.555 professores de 2007, 26.981 (6,5%) tinham o Ensino Médio e 26.556 (6,4%) o superior sem licenciatura. Em 2010, dos 477.273 professores, 42.691 (8,9%) tinham o Ensino Médio e 17.875 (3,7%) a formação superior sem licenciatura. Enquanto que no ano de 2013, dos 509.403 docentes, 36.749 (7,2%) tinham apenas o Ensino Médio e 63.238 (12,4%) o curso superior sem licenciatura. Em síntese, enquanto o percentual de professores que possuem apenas o Ensino Médio com maior escolaridade teve uma pequena oscilação no período de 2007 a 2013, passando de 6,5 para 7,2%, os que possuem Curso Superior sem licenciatura passaram de 3,8 para 12,4% do total.

TABELA 4 – NÚMERO DE DOCENTES DO ENSINO MÉDIO NORMAL/MAGISTÉRIO E INTEGRADO, POR ESCOLARIDADE – BRASIL (1991-2013)

ANO	Total de Docentes	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Ensino Superior com Licenciatura	Ensino Superior Sem Licenciatura
1991	259.380	970	42.024	216.386	-	-
1992	274.635	980	44.629	229.026	-	-
1993	259.380	970	42.024	216.386	-	-
1994	313.127	1.623	54.143	257.361	-	-
1995	333.613	1.516	57.666	274.431	-	-
1996	326.827	1.068	43.418	282.341	-	-
1997	352.894	-	-	-	-	-
1998	365.874	823	38.250	326.801	-	-
1999	401.157	642	47.235	353.280	-	-
2000	430.467	612	49.176	380.679	-	-
2001	448.569	293	49.682	398.594	-	-
2002	468.310	321	49.801	418.188	-	-
2003	488.376	242	47.729	440.405	-	-
2004	498.202	186	39.508	458.512	-	-
2005	508.423	12	22.200	486.211	-	-
2006	519.935	22	23.704	496.209	-	-
2007	414.555	441	26.981	387.133	360.577	26.556
2008	458.910	413	39.318	419.179	404.153	13.689
2009	461.542	361	39.703	421.478	400.848	18.195
2010	477.273	408	42.691	434.174	410.987	17.875
2011	488.527	353	28.592	459.582	378.924	80.658
2012	497.797	262	22.612	474.923	406.521	68.402
2013	509.403	204	36.749	472.450	409.212	63.238

FONTE: MEC/Inep, no período de 1991 a 2013.

- Nota: 1 Para a coleta de dados sobre a escola média brasileira, a partir de 2008, o Inep passou a utilizar as matrículas do Ensino Médio regular Normal/ Magistério e Integrado.  
 2 A Sinopse Estatística da Educação Básica 1991-1995 traz nos anos de 1991 e 1993 os mesmos dados com relação ao número de professores e a escolarização, de acordo com as tabelas 2.8 e 2.24, nas páginas 68 e 84.  
 3 Em 1997 o MEC/Inep não trouxe dados sobre a escolaridade dos professores do Ensino Médio.  
 4 Somente a partir de 2007 o Censo Escolar passou a coletar dados sobre a Formação Superior dos professores, com e sem Licenciatura.

O oitavo aspecto está relacionado à questão da formação dos professores, objeto de estudo desta pesquisa. O desafio de formar qualitativa e quantitativamente os nossos professores vem sendo reforçado pela LDB de 1996, no sentido de se buscar estimular o desenvolvimento e a oferta de cursos de formação inicial e continuada, haja vista o expressivo número de professores que não possuem habilitação para a disciplina em que lecionam.

De acordo com os dados do MEC/Inep de 2007 (BRASIL, 2009e) sobre os professores do Ensino Médio que são habilitados, segundo as disciplinas ministradas, dos 360.577 (86,97%) docentes que possuíam licenciatura, muitos deles não tinham habilitação para ministrarem as disciplinas em que atuavam. O caso das disciplinas de Física e Química, por exemplo, mostra bem esta realidade, em que 74,85 e 61,82% dos professores, respectivamente, não eram habilitados.

A partir da constatação de Costa (2013, p. 203) de “que a universalização do Ensino Médio com qualidade social exige políticas públicas regulares capazes de enfrentar a escassez de professores habilitados no Ensino Médio, condicionada pela baixa atratividade da carreira docente”, há necessidade de melhorar a articulação dos programas e políticas de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, no âmbito dos governos federal, estadual e municipal. Ou seja, precisamos de uma força tarefa para ampliar o número de professores, melhorar a formação dos docentes, como está previsto na meta 15 do PNE 2014-2024, e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação brasileira.

## 2.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PERÍODO COMPREENDIDO ENTRE OS ANOS DE 2003-2014

Nesta segunda parte da contextualização do Ensino Médio, abordamos as principais políticas de formação continuada para os professores que têm sido

desenvolvidas ao longo dos anos 2000, na tentativa de corrigir deficiências na formação inicial que impactam na formação dos alunos da escola média. Dentre os principais problemas que podem estar associados à formação inicial dos docentes, destacamos o baixo rendimento dos estudantes, a presença de uma escola que faz pouco sentido para a formação dos estudantes, os problemas relacionados ao fluxo escolar, a baixa atratividade para o ingresso na carreira do magistério, as precárias condições de trabalho dos docentes e de aprendizagem, dentre outros fatores.

Nesse sentido, buscamos trazer as principais ações que surgiram quanto à formação continuada de professores da escola média, no âmbito dos governos federal e paranaense, entre os anos de 2003 a 2014, para atenderem a mais essa demanda social, que exige o desenvolvimento de políticas e programas que possam contribuir para a construção de uma educação de qualidade social, capaz de oferecer aos estudantes uma formação integral, como prescreve as novas DCNEM de 2012. Uma formação que busca promover a integração sistemática entre “cultura e trabalho” e oferecer aos estudantes uma educação unitária capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social, da evolução científica, da história e do mundo do trabalho, como destaca Cury (1991).

Uma vez que o objeto de estudo desta pesquisa tem por meta analisar os resultados das ações da formação continuada de professores do Ensino Médio, no âmbito do PNEM paranaense, destacamos as principais políticas e programas que articulam ações entre Universidades e escolas, nos Municípios, Estados e Distrito Federal, para qualificarem os professores da Educação Básica, em especial os que atuam na escola média. Dentre elas, damos maior ênfase à Rede Nacional de Formação Continuada, de 2003; ao Sistema Universidade Aberta do Brasil, de 2005; ao Programa de Consolidação das Licenciaturas, de 2006; à Política Nacional de Formação de Professores, de 2009; à Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Paraná, de 2004 e à formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, de 2013.

### 2.2.1 Considerações sobre a Formação Continuada de Professores

Antes de abordarmos sobre a formação continuada, entendemos ser necessário trazer algumas considerações acerca da formação inicial dos professores, uma vez que elas estão interligadas.

Segundo Pimenta (2007), a formação inicial que o professor recebe na graduação é uma espécie de primeiro estágio de formação continuada, que pode ser entendida como uma autoformação que se dá ao longo da carreira. A autora reforça que, ainda que essa formação tenha sido de boa qualidade, o aperfeiçoamento contínuo é essencial para que a educação seja mais eficiente e se integre às mudanças<sup>29</sup> vividas pela sociedade, que precisam ser incorporadas ao sistema educativo, pois do contrário torna-se ultrapassada aos avanços que a sociedade produz constantemente.

Uma vez estabelecida a ligação existente entre formação inicial e continuada, cumpre destacar que a partir dos anos 1990 a preocupação com a formação continuada dos professores no Brasil esteve associada aos debates em torno da qualidade social da educação, como mostra Nascimento (2008). Com a LDB de 1996, as políticas educacionais passaram a propor modalidades de formação continuada de professores como parte das ações que visavam universalizar a Educação Básica, ampliar o número de professores com formação adequada às disciplinas em que atuavam, diminuir os índices de fracasso escolar (FVC, 2011), bem como combater os problemas inerentes ao fluxo escolar.

Para Nóvoa (1997, p. 9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores.” A formação continuada passa a ser uma espécie de um enorme guarda-chuva que abriga todas as oportunidades de conhecimentos, reflexão, debate e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, incluindo trocas diárias com os pares no cotidiano escolar, horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, como descreve Gatti (2008). Ainda para Nóvoa (1991, p. 72), os espaços e “os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e investigação que estimulam o desenvolvimento pessoal e a socialização profissional dos professores”.

A partir dos conceitos aqui trazidos por Nóvoa (1991; 1997) e Gatti (2008), percebemos uma “*reconceitualização*” do modelo de formação continuada nos fins dos anos 1990, centrado no autocrescimento e no desenvolvimento profissional dos

---

<sup>29</sup> Mudanças socioculturais, tecnológicas, telemáticas, científicas e de informatização que a sociedade produz regular e constantemente, como por exemplo, as temáticas: educação ambiental, informática educativa, diversidade e igualdade, educação especial, tecnologias da informação e comunicação, interdisciplinaridade, gestão participativa, culturas afro-brasileiras e indígenas, dentre outras.

professores, diferentemente da concepção que se tinha na década de 1980, que estava associada à Teoria do Capital Humano<sup>30</sup>.

Ao entender que a formação continuada pode contribuir para o autocrescimento, o desenvolvimento profissional, dentre outros, autores como Cortesão (1998) tem se questionado sobre qual é o momento dessa formação, para quem ela se destina e com qual finalidade. Já para outros autores, como Pineau (2003) e Alarcão (1996), a autoformação é a apropriação por cada um do seu próprio poder de formação e, nesse sentido, cada docente passa a ser o gestor do seu tempo e de seu espaço, da sua aprendizagem, podendo definir os objetivos pessoais para a autoformação através de meios e estratégias relevantes.

Nas diretrizes do PNE 2001-2011 (instituído pela Lei n. 10.172/01), a formação continuada dos docentes deve ser garantida pelas secretarias estadual, distrital e municipal da educação, incluindo a coordenação, financiamento e manutenção dos programas como ação permanente. Já para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), esta formação continuada é de responsabilidade do indivíduo, do Estado e da sociedade, e trata-se:

[...] da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, [...] produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (ANFOPE, 1994, *apud* NUNES, 2000, p. 8).

Segundo Shiroma (2011, p. 84), a ANFOPE enquanto entidade político-acadêmico vem discutindo desde 1970 um projeto nacional de formação de professores por meio de “três premissas: formação básica, condições de trabalho e formação continuada.”

Porém, no decorrer dos anos, em especial a partir do I Encontro Nacional de Belo Horizonte, em 1983, a Associação passou a construir a proposta de uma Base Nacional Comum para a formação inicial de todos os profissionais da educação, em

---

<sup>30</sup> A “Teoria do Capital Humano” foi difundida no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. Seus pressupostos teóricos direcionaram a elaboração das reformas educacionais da ditadura civil-militar. Em analogia ao capital físico, a educação é definida como investimento que os indivíduos efetuam com vistas à constituição de um capital produtivo – o seu capital humano. Assim, para essa teoria, conhecimentos e habilidades constituem um “capital humano” e são, em grande parte, produto de inversões econômicas — individual e social — que, junto a outras inversões, explicariam os diferenciais de renda e salários e, principalmente, a superioridade produtiva dos países tecnicamente avançados.

contraposição à concepção de haver pedagogos/as generalistas, uma vez que a sua formação não contemplava a preparação para o exercício da docência. A autora nos alerta que, embora a LDB de 1996 tenha incorporado tal proposta, ela não deixa claro como se daria essa formação.

Quanto às oportunidades de formação que são dadas aos professores, levando-se em consideração o tempo de efetivo trabalho, Estrela (2001, p.39) aponta como uma possível saída para esta questão a criação de “tempos de formação, inseridos nos horários dos docentes que assim o desejassem, para que pudessem funcionar na escola grupos de autoformação interessados na implementação das mudanças que a formação tivesse estimulado.”

A saída sugerida por Estrela (2001) vem ao encontro do art. 67, da LDB de 1996, ao destacar que é de responsabilidade dos sistemas de ensino promover a valorização dos profissionais da educação e que o professor dentro da sua carga horária, tenha a possibilidade de se dedicar à sua formação, por iniciativa própria ou pela própria instituição, além de assegurar um período para planejamento e avaliação. Esse direito está assegurado no §4, do artigo 2º, da Lei do Piso Nacional, quando destaca que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008a, p. 1). A LDB também prevê, no art. 70, que na despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino está incluída a “remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação.” (BRASIL, 1996b, p. 20).

Essas considerações iniciais tiveram o propósito de situar os debates e conceitos acerca da formação continuada de professores, adotada nos fins da década de 1990 e início dos anos 2000. Na sequência, apresentaremos as principais políticas e programas de formação continuada de professores que têm sido desenvolvidas no âmbito dos governos federal e paranaense, no período de 2003-2014, no intuito de contribuir para melhorar a qualidade da educação ofertada aos estudantes da escola média brasileira.

## 2.2.2 Políticas de Formação Continuada de Professores no âmbito do governo federal

O interesse pela formação continuada dos professores tem crescido ao longo dos últimos doze anos (2003 a 2014). Esse crescimento relaciona-se com o entendimento de que a formação de docentes também pode ser um dos indicadores da qualidade do Ensino Médio brasileiro, a partir das regulamentações e normatizações trazidas pela Lei n. 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A LDB passou a oferecer garantias legais e as responsabilidades foram redistribuídas entre os entes federados para viabilizar a realização de programas de formação inicial, continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (BRASIL, 1996, art. 62, §1º).

Nesse sentido, para assegurar a universalização de uma educação de qualidade social aos estudantes da escola média, o governo federal tem desenvolvido no decorrer dos anos 2000 várias ações tentando suprir a carência por uma formação inicial e continuada, como determina a legislação educacional. Para Gatti (2008), foi creditada aos programas de formação continuada a função de serem capazes de resolver os problemas da formação inicial dos professores e os reflexos negativos na qualidade social do ensino.

Além de a LDB prever, no inciso I, §2º, do art. 39 e no art. 62, a formação dos professores, o PNE 2001-2011 também passou a exigir a elevação da formação docente, prevendo a formação continuada enquanto trabalham. Dentre as 28 metas estabelecidas pelo Plano para os professores da Educação Básica, destacamos as metas 3 e 12. Enquanto a meta 3 destinava entre 20 e 25% da carga horária do docente para a preparação de aulas e demais atividades pedagógicas, a meta 12, que foi efetivada pelo §4, do art 2º, da Lei do Piso Nacional n. 11.738/08, previa a ampliação de programas de formação, em regime de colaboração.

Mediante a relevância dessas duas metas, o PNE 2001-2011 retratava a formação dos professores da escola básica<sup>31</sup>, mostrando que no início dos anos

---

<sup>31</sup> Plano Nacional de Educação de 2001-2011, no seu capítulo IV, destinado ao Magistério da Educação Básica, no item 10.2 sobre as diretrizes da Formação dos Professores e Valorização do Magistério, destaca que “A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje com um dos maiores desafios para o Plano Nacional de educação [...]. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade, portanto, para o desenvolvimento do país. [...] Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente [em serviço] dos profissionais da educação. [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá

2000, o Brasil tinha quase 13% dos docentes com Ensino Fundamental completo ou incompleto, 66% com formação média e apenas 20% com ensino superior. Em outras palavras, esses percentuais mostram um cenário pouco animador com relação à formação dos professores da Educação Básica.

Inicialmente, para atingir a meta colocada pelo PNE 2001-2011 quanto à formação docente, o governo federal passou a desenvolver no início dos anos 2000 ações de formação inicial e continuada. Em 2003, foi criado o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, pela Portaria n. 1.403/03, buscando incentivar e apoiar a formação continuada em parceria com os entes federados e a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

Segundo Scheibe (2003), esta política tinha como foco a formação e a profissionalização do professor vinculado à avaliação baseada na certificação de competências. Ela foi vista por alguns educadores com reservas, entendendo que ela poderia gerar “um clima de individualização de responsabilidade sobre cada professor, acirrando a competitividade na escola”. (SCHEIBE, 2003, p. 10).

Nesta mesma direção, Freitas (2003, p. 114) destaca que esta política “contribuirá [...] para instalar uma concepção de trabalho docente de caráter meritocrático<sup>32</sup>, para instalar/acirrar o clima de ranqueamento e competitividade.”

Diante das manifestações contrárias ao Sistema Nacional de Certificação, o MEC recuou e manteve apenas a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, composta pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, que futuramente se transformaria numa Política Nacional de Formação. Dentre os objetivos desta Rede, destacam-se o de ser responsável pela elaboração de programas de formação continuada para os professores e pela articulação entre as instituições formadoras e a socialização dos conhecimentos construídos sobre educação junto aos professores.

De acordo com Santos (2009), a Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação trouxe um novo conceito de formação docente, na

---

ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior”. (BRASIL, 2001b, p. 47).

<sup>32</sup> Na educação, a Meritocracia significa uma gradativa responsabilização do professor, da escola e dos estudantes pelos resultados obtidos, a partir das metas estabelecidas pelo gestor (a Secretaria da Educação, por exemplo) e que devem ser alcançadas. Ao adotar a política de méritos, o Estado deixa de tratar a Educação como um direito público e torna-se um gerenciador de indicadores externos de qualidade, como é o caso do IDEB. E o estudante deixa de ser considerado um sujeito de direitos, como defende a CF de 1988 e a LDB de 1996, e passa a ser tratado como consumidor. Disponível em: <<http://goo.gl/yQmmLQ>>. Acesso em: 20 mar. 2015.



medida em que avançou na institucionalização da formação continuada, por meio dos Centros de Pesquisas centrados nas IES públicas e na construção de uma formação continuada que valoriza o desenvolvimento de práticas investigativas e reflexivas sobre a prática profissional, tendo o próprio local de trabalho como um espaço de formação e qualificação. Em outras palavras, podemos dizer que, ao valorizar os trabalhos que os professores desenvolviam no seu cotidiano, a Rede contribuía para a qualificação da prática pedagógica.

Ao buscar avançar no desenvolvimento de políticas de formação docente, em 2006, foi criado o Sistema Universidade Aberta do Brasil<sup>33</sup>, pelo Decreto n. 5.800/06, com o objetivo de promover a formação inicial e continuada para professores que atuam na Educação Básica dos estados, municípios e Distrito Federal, na modalidade de Educação à Distância.

Esse sistema é pactuado por meio da cooperação entre a UAB, os entes federados e as IES públicas, e coordenado pela Diretoria de Educação à Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que oferecem cursos não presenciais de nível superior, pela Plataforma Freire<sup>34</sup>. Pelos registros históricos constantes no sítio da UAB, de 2007 a julho de 2009, foram instalados 557 polos de apoio presencial com 187.154 vagas ofertadas. Em agosto de 2009, foi ampliado para 720 polos, tentando assim equacionar a demanda e a oferta de formação de professores na rede pública da Educação Básica. Já em 2010, a previsão era de aumentar para 920 o número de polos e criar 127.633 vagas.

Além de coordenar os cursos oferecidos pela UAB, a Capes também ficou responsável pelo Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) que foi desenvolvido em 2006. Programa este que objetiva contribuir para a elevação da qualidade dos cursos de formação dos professores da Educação Básica, além de fomentar novas estratégias de desenvolvimento e modernização do ensino no Brasil, de dinamizar os cursos de licenciatura oferecidos pelas IES públicas, de oferecer

---

<sup>33</sup> O UAB trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância do MEC (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), visando à expansão da educação superior no Brasil. Porém, os primeiros cursos oferecidos no âmbito do Sistema UAB resultaram na publicação de editais, sendo que o primeiro foi editado em 20 de dezembro de 2005, quando as propostas de cursos foram apresentadas exclusivamente por instituições federais de ensino superior e os polos presenciais foram apresentados por estados e municípios. Disponível em: <<http://goo.gl/LC0WMG>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

<sup>34</sup> A Plataforma Freire é um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) criado pelo MEC/CAPES para cadastro de professores e a realização das pré-inscrições nos cursos que são oferecidos pelo UAB e pelo Parfor.

formação acadêmica, científica e técnica aos docentes e de apoiar a implementação das diretrizes curriculares da formação de professores da Educação Básica.

O Prodocência também apoia projetos de caráter institucional, de IES públicas que possuem cursos de licenciaturas autorizados e em pleno funcionamento. Em 2010, os projetos de maior destaque estavam relacionados à maior integração entre as licenciaturas e entre as disciplinas; a inserção e inovação nos conteúdos curriculares por meio do desenvolvimento de projetos em disciplinas; a formação dos novos professores com maior articulação entre teoria e prática e entre as IES e Educação Básica; ao desenvolvimento de metodologias inovadoras para as IES com foco no enfrentamento dos problemas da Educação Básica, além de estimular a pesquisa como princípio formativo para os futuros docentes.

Como já antecipamos, a Rede de 2003 se transformaria anos mais tarde na Política Nacional de Formação. Sob o argumento de que um dos principais pontos do Plano de Desenvolvimento da Educação<sup>35</sup> (PDE nacional) “é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2007, p. 15), em 2009, o governo federal criou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor), pelo Decreto n. 6.755/09, “com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.” (BRASIL, 2009a, p. 1).

A formação do Parfor é oferecida na modalidade presencial e à distância. Na modalidade presencial, são oferecidas aos professores em exercício na rede pública da Educação Básica três opções de formação inicial: a primeira, licenciatura para professores que ainda não tenham curso superior; a segunda, licenciatura para professores que atuem numa disciplina distinta da formação inicial e a terceira, formação pedagógica para professores que são graduados, porém não licenciados. Ao atacar as três frentes do processo de formação, o programa passa a induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para os professores

---

<sup>35</sup> Segundo Saviani (2007, p. 1233), o PDE nacional foi promulgado pelo Decreto n. 6.094/07, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Segundo o autor, este é o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. Trata-se de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura. As 30 ações do PDE aparecem no Site do MEC de forma individualizada, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento.

que atuam na Educação Básica. Com isso, os professores teriam a formação mínima exigida pela LDB e contribuiriam para melhorar a qualidade da Educação Básica brasileira, em especial da escola média.

Já a formação continuada é oferecida na modalidade à distância, por meio de cursos de aperfeiçoamento, de extensão e de especialização. Enquanto os cursos de aperfeiçoamento e de extensão possuem uma carga horária entre 30 horas e 220 horas, respectivamente, o curso de especialização tem duração mínima de 360 horas. As formações inicial e continuada são operacionalizadas pela Plataforma Freire. Nesse sistema, os professores fazem o cadastro e realizam as pré-inscrições nos cursos pretendidos, que são submetidas pelas secretarias estaduais e municipais às instituições formadoras, para concretizarem as inscrições.

No site do Parfor, encontramos dados que mostram que até 2012 haviam sido implantadas 1.920 turmas, com 54.876 professores frequentando os cursos, em 967 municípios do país. Porém, quando desagregamos o número de professores frequentes por região geográfica, percebemos que as regiões Norte (28.073) e Nordeste (20.781) concentravam juntas 89,0% do total, seguida do Sul (3.422) com 6,2%, Sudeste (1.847) com 3,4% e Centro-Oeste (753), registrando apenas 1,4%.

Esses dados mostram que a maior procura pelos cursos está concentrada no Norte e Nordeste, sinalizando que possivelmente sejam as regiões que apresentam maior carência de professores licenciados ou que estão atuando fora da área de formação. Nesse sentido, entendemos que a formação do Parfor poderá contribuir para melhorar a qualidade da formação dos estudantes, uma vez que os docentes estão tendo a possibilidade de elevarem o nível de formação inicial e continuada.

Para melhor compreendermos o significado da formação inicial e continuada que o Parfor oportuniza aos professores da Educação Básica e de sua implantação, a partir das metas e princípios definidos no Decreto n. 6.755/09, o então Diretor da Educação Básica Presencial (DEB), da Capes, o Sr. João Carlos Teatini, destacou numa entrevista concedida para a Revista Eletrônica Pesquiseduca, em 2010, que:

*Para a execução da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR, foi implementado o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica que é resultado de um conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC), em regime de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior (IES). [...] A meta é diminuir o déficit de professores em exercício das escolas públicas*

estaduais e municipais que atuam sem formação adequada às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/1996). Trata-se, desse modo, de um esforço histórico inédito de articulação envolvendo as diferentes esferas responsáveis pela gestão de políticas públicas relacionadas à formação, num fim único, que é a melhoria da qualidade da educação brasileira. (TEATINI, 2010, p. 145-146).

A partir das metas e princípios definidos pelo Parfor e da entrevista do Diretor Teatini (2010), parece claro que o objetivo fundamental desta política é buscar corrigir as distorções advindas da heterogeneidade das instâncias de formação existentes nos entes federados para, finalmente, erradicar dos sistemas de ensino a presença de professores leigos e sem formação adequada.

No entanto, segundo uma análise feita por Kuenzer (2011), quanto ao impacto das ações do Parfor na qualidade do trabalho escolar, a qualificação individual dos professores não resulta necessariamente em melhoria dos indicadores de qualidade do trabalho do Ensino Médio. Para Kuenzer (2011, p. 674), “a qualidade do trabalho da escola resulta do trabalho coletivo dos profissionais que a integram.”

Ao lado do Prodocência e do Parfor, o governo federal também se preocupou em melhorar as condições de trabalho e salário dos profissionais da educação, dentre outras iniciativas. Em 2008, foi instituído o Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do Magistério Público da Educação Básica, pela Lei n. 11.738/08. Inicialmente o Piso Nacional foi fixado em R\$ 950,00 mensais a partir de 2009, para a formação em nível médio e uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Olhando para o quadro de evolução do reajuste do Piso Nacional<sup>36</sup> no período de 2009 a 2016, constatamos que o reajuste foi de aproximadamente 124,8%, passando de R\$ 950,00 para R\$ 2.135,64.

Com a aprovação do Piso Nacional o governo federal buscou resgatar um compromisso firmado ainda em 1994 entre o MEC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a CNTE e demais atores sociais, no sentido de valorizar os

---

<sup>36</sup> Segundo informações do MEC, o reajuste do Piso Nacional, fixado pela Lei n. 11.738/08, no período de 2009 a 2015 foi de 101,9%. Os valores mínimos fixados pelo Piso Nacional para uma jornada de 40 horas semanais ao longo desses anos foram: em 2009 (R\$ 950,00); em 2010, foi reajustado em 7,8% (R\$ 1.024,62); em 2011, foi 15,8% (R\$ 1.187,00); em 2012, foi 22,2% (R\$ 1.451,00); em 2013, ficou em 8% (R\$ 1.567,00); em 2014, foi 8,3% (R\$ 1.697,00); em 2015, teve um aumento de 13% (R\$ 1.917,78) e, para 2016, o reajuste é de 11,36% (R\$ 2.135,64). Disponível em: <<http://goo.gl/pHQW5>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

profissionais da educação por meio de um piso mínimo nacional que deve ser aplicado por todos os Entes federados que ofertam o ensino básico.

Ainda que essa Lei tenha significado um avanço na conquista de um piso nacional para os docentes, prevendo que 1/3 da jornada de trabalho seja destinada ao “desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008a, p. 1), ela foi questionada por alguns estados, sob a alegação de inconstitucionalidade.

Depois dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará entrarem com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) no Superior Tribunal de Justiça (STF), questionando a validade da Lei, em 27 de abril de 2011, o plenário do STF entendeu que a regra de 1/3 da jornada do professor para a preparação das aulas, avaliações, atividades e formação continuada é constitucional e todos os estados e municípios passaram a estar sujeitos à responsabilização pelo não cumprimento do Acórdão publicado em 24 de agosto de 2011.

Após a instituição do Piso Nacional e como parte de um programa maior de resgate e de valorização dos sujeitos envolvidos com o Ensino Médio brasileiro, nos anos seguintes o governo federal aprovou a EC n. 59/09 e criou o ProEMI, em 2009, implantou as novas DCNEM em 2012, aprovou o PNE 2014-2024, instituiu em 2013 o programa de formação continuada no âmbito do PNEM, entre outras ações.

A EC n. 59/09 ampliou a obrigatoriedade do ensino para os jovens com até 17 anos, devendo ser garantida até 2016 a universalização do acesso. É importante ressaltar que ela não tratou da obrigatoriedade em cursarem o Ensino Médio, mas sim de os estudantes desta faixa etária frequentarem a escola, pois, segundo a Lei n. 12.061/09, cabe ao Estado “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandaram, respeitando o disposto no artigo 38 da LDB n. 9.394/96”. (BRASIL, 2009b, p. 1).

Ainda em 2009, surgia o ProEMI<sup>37</sup> com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de uma política curricular inovadora nas escolas de Ensino Médio, a partir das dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como

---

<sup>37</sup> As propostas de Redesenho Curricular elaboradas pelas escolas deverão, gradativamente, ampliar as 2.400 horas de carga mínima obrigatória para 3.000 horas e desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); iniciação científica e pesquisa; leitura e letramento; línguas estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação, uso de mídias e cultura digital e; participação estudantil. (BRASIL, 2013b).

eixos integradores da formação humana integral dos estudantes. Além disso, ele visa superar a fragmentação e a hierarquização das disciplinas curriculares, ampliar o tempo dos estudantes na escola, garantir uma formação integral, integrar e articular as diferentes áreas dos conhecimentos, fomentar a iniciação científica, entre outros. Segundo Silva (2012), a partir de 2012 os Projetos de Redesenho Curricular (PRC) do ProEMI passaram a ser orientados pela formação integral do estudante, pelo trabalho como princípio educativo, pela pesquisa como princípio pedagógico, pela indissociabilidade entre educação e prática social, pela integração de conhecimentos gerais, dentre outros, que as novas Diretrizes de 2012 anunciam.

O ProEMI tem uma aproximação muito grande com o PNEM, uma vez que ele visa elaborar uma nova proposta curricular para a escola média, tendo a necessidade de uma formação dos professores. É nesse contexto que foi desenvolvida em 2013 a proposta de formação do PNEM, focando atender inicialmente os professores que atuavam no ProEMI, porém ela foi ampliada para todos os docentes e pedagogos que trabalham no Ensino Médio. Essa proposta foi instituída pela Portaria Ministerial n. 1.140/13 e Resolução n. 51/13 e está em consonância com a LDB de 1996 e com as novas DCNEM de 2012 e diretamente contemplada com as metas 3 e 15 do PNE 2014-2024, que começou a ser construído na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010.

Enquanto a meta 3 do PNE 2014-2024 trata da universalização do atendimento escolar dos jovens de 15 a 17 anos, até 2016, e elevar a taxa líquida das matrículas do Ensino Médio para 85%, até 2024, a meta 15 estabelece que o poder público deve garantir até 2016 uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da escola básica tenham formação superior na área em que atuam. (BRASIL, 2014b). A meta 15 evidencia que um dos objetivos deste Plano passa pela valorização e formação dos docentes, por meio do desenvolvimento de políticas de formação inicial e continuada.

É nesse cenário que surgiu a proposta de formação continuada do PNEM, a qual representa a articulação de ações entre os Entes federados no desenvolvimento de políticas para melhorar a qualidade da educação da escola média brasileira, em suas diferentes modalidades. Dentre essas ações, destacam-se as discussões que buscam refletir sobre a formação inicial de professores, bem como sobre as políticas de fomento à construção de uma nova proposta curricular

para o Ensino Médio (ProEMI), de incentivo à formação (Parfor, UAB), de permanência dos estudantes na escola (Iniciação Científica).

Por meio do PNEM, o MEC assume o compromisso de promover a valorização da formação continuada dos professores do Ensino Médio público, numa parceria com as SEDUC e as Universidades públicas.

De acordo com o Documento Base produzido em 2013 pelo Grupo de Trabalho – MEC/Universidade, o conteúdo da formação do PNEM expressa as discussões que foram realizadas nos últimos anos pelo MEC, SEDUC, IES, CNE, Movimentos Sociais, Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio, dentre outros atores sociais e sujeitos e tem o objetivo de promover a melhoria da qualidade do Ensino Médio. (BRASIL, 2013g). Além disso, ele também busca ampliar os espaços de formação dos professores, de reflexão sobre as práticas curriculares nas escolas e de fomentar uma formação integral dos estudantes, por meio das dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia, que as novas Diretrizes de 2012 defendem.

Para concluir, uma vez que a proposta de formação continuada do PNEM é objeto de estudo desta pesquisa, ela será amplamente abordada ao longo do capítulo 2 desta dissertação.

### 2.2.3 Políticas de Formação Continuada de Professores no âmbito do governo paranaense

Em 2003, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) começou a organizar uma nova proposta de formação continuada de professores, a partir da construção de um novo currículo que garantisse a especificidade e a efetivação dos conteúdos disciplinares, organizados nas Diretrizes Curriculares Estaduais. Assim surgia um novo programa de formação continuada que tinha como propósito valorizar os professores e os profissionais da Educação. (PARANÁ, 2003).

Com o objetivo de superar as políticas educacionais desenvolvidas da segunda metade dos anos 1990 até 2002<sup>38</sup>, a nova proposta de formação buscava

---

<sup>38</sup> Na gestão do governador Jaime Lerner (1995-2000), as políticas educacionais tinham como paradigma atender aos interesses requeridos pelo capital internacional, por meio de políticas neoliberais e de reestruturação produtiva. A ênfase estava direcionada à criação da Universidade do Professor (UP), em Faxinal do Céu, no município de Pinhão/PR. A esse respeito, Piton (2004, p. 97) destaca que “o Estado do Paraná passou por várias experiências de privatização na educação, porém a experiência da UP é uma das mais ‘interessantes’ formas de privatização de financiamento

envolver os professores que já atuavam na rede de ensino como garantia para a efetivação de uma proposta permanente. Segundo um documento interno da SEED (PARANÁ, 2003, p. 4), investir na formação continuada dos professores é um “elemento fundamental na tarefa de garantir a especificidade da escola na elaboração, transmissão e reelaboração dos conhecimentos acumulados pela humanidade e dos saberes escolares.”

Com base nesta proposta, nos anos de 2004 e 2005, a SEED publicou a Resolução n. 1.457/04, que tratava das normas para a realização de eventos de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Pública Estadual de Ensino e a Resolução n. 2.007/05, a qual estabelecia que a formação continuada para os professores da Educação Básica da rede estadual paranaense seria oferecida por meio da “realização do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação, visando contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual dos profissionais da Educação e melhoria da qualidade de Ensino.” (PARANÁ, 2005b, p. 1).

Esta concepção de “*autonomia intelectual*” se aproxima do conceito de “*autonomia*” defendido por Nóvoa (1997, p. 26), ao destacar que o “desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção dos saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.”

Para concretizar essa proposta, a Secretaria da Educação organizou os encontros do Departamento de Educação Básica (DEB), o DEB Itinerante, o Folhas e o Livro Didático público, bem como o Programa de Desenvolvimento Educacional.

Enquanto que nos anos de 2004 a 2006 a SEED promovia encontros e semanas de estudos para a elaboração dos textos das DCE, buscando a participação dos professores com o intuito de envolvê-los como sujeitos epistemológicos<sup>39</sup>, nos anos de 2007 e 2008, ela efetivou o DEB Itinerante, pela

---

e fornecimento, pois parte dos recursos lá empregados era público e a outra parte oriunda das Instituições Multilaterais de Financiamento. Alguns Seminários lá realizados foram organizados pela própria SEED/PR”.

<sup>39</sup> Esse termo foi adotado na época pela Superintendência da Educação (SUED), no início da gestão do governo Requião, como um pressuposto do trabalho coletivo dos professores na discussão/elaboração das Diretrizes Curriculares do Paraná, e, ao mesmo tempo, na efetivação de sua formação continuada, porquanto, o termo é utilizado diferentemente da concepção construtivista de ensino e aprendizagem, em que sujeito epistêmico se refere àquele que produz seu próprio conhecimento.



equipe do Departamento de Educação Básica, nos 32 NRE<sup>40</sup>, organizando encontros com professores para se discutir e construir coletivamente a proposta dos conteúdos para as DCE. Ao agir dessa forma, a SEED entendia que uma das ações da formação continuada dos professores passaria pelo processo de construção coletiva das Diretrizes. (PARANÁ, 2008).

Após um longo processo de estudo iniciado ainda em 2004, de fundamentação teórica conduzida, na sua maioria, por professores das universidades, de contribuições advindas dos professores da Educação Básica por meio dos encontros organizados nos NRE, a primeira versão das DCE saiu em 2007, porém sem a relação dos conteúdos básicos e a sequenciação por série/ano. Depois de um amplo debate junto aos professores no sentido de avançar na qualidade do trabalho desenvolvido na sala de aula, por meio de encontros descentralizados promovidos pelo DEB Itinerante nos anos de 2007 e 2008, foram definidos os conteúdos e a sequenciação por série/ano e finalizada em 2009.

O Projeto Folhas também surgiu a partir das DCE, mediante a necessidade sentida pelos professores de novos materiais didáticos pedagógicos. Ele nasce em 2004 como um programa de formação continuada que propõe uma metodologia específica de material didático, com o objetivo de viabilizar a pesquisa dos saberes e os fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que fazem parte do currículo da Educação Básica, em especial, do Ensino Médio. (PARANÁ, 2004b).

Diferentemente de outros formatos de textos, o Folhas era direcionado à pesquisa de professores e de estudantes do Ensino Médio. Para auxiliar os docentes, foi elaborado um manual com orientações sobre o formato do Folhas<sup>41</sup>, que exigia clareza nos conceitos e aprofundamento no conteúdo abordado. O seu objetivo foi o de atender a necessidade de efetivação dos conteúdos arrolados nas disciplinas das DCE, fazer parte da formação continuada dos professores e valorizar o docente da escola pública paranaense na forma de avaliação para o avanço e a promoção na carreira.

---

<sup>40</sup> Para atender as 2.092 escolas estaduais, a Secretaria da Educação do Paraná está organizada em 32 Núcleos Regionais da Educação, nos 399 municípios. Disponível em: <<http://goo.gl/kKGUG0>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

<sup>41</sup> É importante destacar que a produção do Folhas também envolvia professores e estudantes do Ensino Fundamental, ainda que com baixa produção, como demonstram os registros públicos no relatório do DEB, em 2006. Até então tinham sido produzidos 431 Folhas, sendo 412 por professores do Ensino Médio e apenas 19 por docentes do Ensino Fundamental.

Uma terceira ação da política de formação continuada desenvolvida pela SEED no período em análise foi a construção do Livro Didático Público<sup>42</sup> para o Ensino Médio. Ele foi criado em 2005 e lançado em 2006, a partir do Folhas. Este programa se apresenta como um projeto inovador, ao considerar que esta etapa da educação quase sempre foi deixada distante dos investimentos públicos. Ao se referir ao Livro, o então secretário da Educação Maurício Requião destaca:

[Ele] chega às escolas da rede como resultado do trabalho coletivo de [...] educadores [e] foi elaborado para atender à carência histórica de material didático no Ensino Médio, como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes [...] do professor, para criar um livro público, acessível, uma fonte densa e credenciada de acesso ao conhecimento. (PARANÁ, 2006, p. 4).

Para Schlesener e Ferreira (2008), a construção do Livro Didático Público incentivara o desenvolvimento da pesquisa no meio escolar, além de possibilitar a melhoria do trabalho educativo, uma vez que ele se insere no contexto de um projeto mais amplo de formação continuada e de valorização do professor que busca obter melhores resultados na sala de aula. Porém, segundo a autora, este Livro não conseguiria por si só dar conta de suprir históricos desafios que assolam o Ensino Médio brasileiro, como por exemplo, a questão da defasagem idade/ano, o baixo desempenho escolar, os altos índices de abandono e reprovação, dentre outros.

Por fim, destacamos a mensagem deixada nos Livros<sup>43</sup> pelo então secretário da Educação, o Sr. Maurício Requião, dizendo que “aprendemos e ensinamos que o Livro didático não é mercadoria e o conhecimento produzido pela humanidade não pode ser apropriado particularmente”. (PARANÁ, 2006, p. 4).

Ainda que o DEB Itinerante, o Folhas e o Livro Didático Público façam parte dos programas de formação continuada dos professores paranaenses, o Programa de Desenvolvimento Educacional tem sido o mais *robusto* deles. Ele foi idealizado

---

<sup>42</sup> A escolha dos Folhas para compor o Livro Público foi feita por meio de uma carta convite, no final de 2004, a todos os professores da rede pública estadual de ensino do Paraná. Em seguida, foram analisados e validados os que viriam a compor o Livro Didático Público, por disciplina. O processo de escolha dos autores do Livro para cada disciplina consumiu aproximadamente um ano de trabalho. Ao término desse processo, foram produzidos os Livros para contribuírem na melhoria da qualidade do Ensino Médio; etapa de ensino carente de reestruturação, valorização e investimentos.

<sup>43</sup> Pelos dados obtidos no Portal <<http://goo.gl/nt5kgn>>, de um total de 510 Folhas produzidos e publicados, 197 passaram a fazer parte dos 12 Livros Didáticos Públicos para o Ensino Médio, que estão disponíveis na versão PDF, para download, no endereço <<http://goo.gl/uV1HVw>>. Os Folhas estão assim distribuídos nas disciplinas: Arte (20), Biologia (17), Educação Física (14), Filosofia (21), Física (14), Geografia (17), História (20), Língua Portuguesa/Literatura (16), Espanhol (9), Química (17) e Sociologia (16). Acesso em: 2 fev. 2015.

ainda no início do ano de 2003, mediante entendimentos firmados entre a SEED e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato) e incorporado na Lei Complementar n. 103/04, que dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor do Paraná. No art. 20 da Lei, encontramos a seguinte passagem:

Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, destinado ao Professor, com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e sócio-culturais (sic) da Comunidade Escolar. § 1º - O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE será disciplinado mediante lei, que considere a experiência profissional do Professor e os resultados dela obtidos em benefício da educação, e terá início dentro do prazo máximo de 12 (doze) meses, contados a partir da promulgação desta lei. (PARANÁ, 2004a, p. 5).

Para participarem da formação do PDE, inicialmente os professores da rede pública estadual tinham que estar no nível II, Classe 11, da Tabela de Promoção e Progressão na carreira, constante no Plano de Carreira de 2004. Porém, com a regulamentação do PDE em 2010, pela Lei n. 130/10, ficou estabelecido no Capítulo V, art. 9º, inciso III, que a condição para participar era ter alcançado, no mínimo, o Nível II, Classe 8. (PARANÁ, 2004a).

Enquanto o programa não fosse regulamentado, a Lei Complementar n. 103/04 estabelecia que este poderia ser implantado por Decreto. Em 2005, o governo baixou o Decreto n. 4.482, que implantou o PDE, disciplinando a promoção e progressão do professor no Nível III da carreira. No §2º, do art. 1º, o Decreto estabelece que a qualificação profissional do docente no PDE será por meio de estudos orientados, nas modalidades presencial e à distância (GTR online), em programas de pós-graduação de IES e que considere a experiência profissional do docente. (PARANÁ, 2005a).

A partir do Documento Síntese do PDE elaborado em 2007 e reestruturado nos anos de 2009, 2012 e 2014, localizamos como eixos centrais do Programa o desenvolvimento de um projeto de intervenção escolar, com a orientação das IES, a produção de material didático-pedagógico e a formação nos GTR, que são coordenados pelos professores PDE.

Ao entender que o PDE é um programa de formação continuada diferenciado em relação aos demais modelos públicos de formação, ele pretende superar os programas de formação continuada de professores que consideram que

o conjunto de docentes sempre se encontram nos mesmos níveis de formação e de experiência profissional, sendo atendidos por políticas e ações isoladas e fragmentadas, ofertando cursos com conteúdos definidos de forma centralizada, além de desconsiderarem as reais necessidades da demanda de conhecimento teórico-prático dos professores das escolas. (PARANÁ, 2014a). Nesse sentido, ele é um programa que pretende elevar a qualidade da educação paranaense, disponibilizando ao docente da Educação Básica a infraestrutura, as tecnologias educacionais e o afastamento<sup>44</sup> remunerado de suas atividades, necessárias para um efetivo aproveitamento do PDE. (PARANÁ, 2014a).

Quanto à organização e estrutura do programa, no primeiro ano de formação continuada, os professores se dedicam na elaboração de uma proposta de estudo e na produção de materiais didático pedagógicos. No segundo ano, eles coordenam os GTR, que acontecem na modalidade à distância, e envolvem outros professores da Educação Básica, caracterizando-se numa grande rede de formação continuada do professor paranaense.

Por meio desta organização, este modelo de formação continuada permite que cada um dos professores PDE/ano interajam com até 15 professores da rede pelos GTR, possibilitando a reflexão sobre a sua prática sem se ausentar da sala de aula. Além disso, esta formação busca melhorar a qualidade do ensino, articulando todos os níveis de ensino, promovendo o trabalho coletivo, compreendendo que os professores são sujeitos epistêmicos, entre outros. (PARANÁ, 2008).

Ao fomentar o envolvimento dos demais professores da rede anualmente, por meio do GTR, o PDE desenvolveu uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento por meio de uma inter-relação de formação continuada em rede, “atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes na Educação Básica”. (PARANÁ, 2014a, p. 2). Além disso, ele fortalece a aproximação entre Educação Superior e Educação Básica, no sentido de promover uma “reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação” (PARANÁ, 2014a, p. 3), de contribuir na formação continuada dos professores e na melhoria da qualidade do ensino público paranaense.

---

<sup>44</sup> Conforme o texto da Lei n. 130 de 2010, no artigo 8º, “o afastamento do professor que ingressar no PDE dar-se-á de acordo com sua jornada de trabalho a cada ano, sendo 100% (cem por cento) de sua carga horária no primeiro ano, e de 25% (vinte cinco por cento) no segundo ano, para dedicar-se exclusivamente às atividades previstas pelo Programa, sem prejuízo financeiro, nos termos da legislação”. (PARANÁ, 2010, p. 2).

Por fim, destacamos que o PDE, realizado em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e com 14 IES<sup>45</sup> públicas do Estado, tem atendido no período de 2007 a 2015<sup>46</sup> aproximadamente 13,2 mil professores, em sete edições, além de milhares de docentes da Educação Básica que participaram da formação dos GTR coordenados pelos cursistas do programa.

---

<sup>45</sup> A saber: Escola de Música e Belas Artes do Paraná (Embap); Fundação de Apoio à Fafipa (Fafipa); Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (Fafipar); Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de União da Vitória (Faviuv); Faculdade de Artes do Paraná (FAP); Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (Fecilcam); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Federal do Paraná (UPFR); Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); e Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Disponível em: <<http://goo.gl/O249v7>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

<sup>46</sup> Com exceção dos anos de 2011 e 2015 que não foram ofertados, os demais anos ofertaram a seguinte quantidade de vagas: 2007 (1.200), 2008 (1.200), 2009 (2.400), 2010 (2.400), 2012 (2.000), 2013 (2.000) e 2014 (2.000).

### **3 AS PROPOSIÇÕES E INTENÇÕES DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO - PNEM**

O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento.

(NÓVOA, 2001, p. 3).

Conforme essa epígrafe em que o educador português António Sampaio da Nóvoa (2001) reforça que a formação do professor acontece nas relações que se desenvolvem no contexto escolar, abordamos nesta segunda parte do texto, as proposições e intenções da proposta de formação continuada de professores do Ensino Médio, desenvolvido pelo PNEM, numa parceria entre o MEC, as SEDUC e as Universidades públicas. Esta proposta de formação, quando foi criada, objetivava alcançar 406.238 professores que atuavam em 18.676 escolas, que atendiam 7.076.953 estudantes do Ensino Médio da rede pública estadual do país<sup>47</sup>, e contava com uma previsão orçamentária na ordem de um bilhão de reais.

Inicialmente fazemos uma retomada das iniciativas que foram evoluindo a partir de 2005 e se concretizaram em ações e programas voltados para o atendimento do Ensino Médio, bem como descrevemos o contexto histórico que antecedeu e contribuiu para o desenvolvimento da formação do PNEM.

No segundo momento, destacamos alguns elementos da formação humana integral que as novas DCNEM de 2012 defendem e que foram incorporadas na formação do PNEM. Segundo as Diretrizes, essa formação integral só se tornará

---

<sup>47</sup> Segundo o art. 19 da Portaria n. 1.140/13, “os professores/coordenadores do ensino médio que participarem do processo de formação deverão atender aos seguintes requisitos: I – atuar como docente em sala de aula ou coordenador pedagógico no ensino médio em escola da rede estadual, em efetivo exercício em 2014; e II – constar no Censo Escolar de 2013 da respectiva rede a que esteja vinculado.” (BRASIL, 2013e).

possível se as práticas pedagógicas dos professores estiverem organizadas por meio das dimensões integradoras do trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

No terceiro momento, apresentamos a proposta de formação continuada de professores do Ensino Médio, desenvolvido pelo PNEM, focalizando dentre outros aspectos: a escola onde os professores cursistas atuam como o *locus* do processo formativo; a integração curricular como possibilidade para a formação humana integral dos sujeitos do Ensino Médio, por meio das dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; e caracterizaremos o desenvolvimento do PNEM paranaense que tem o envolvimento da SEED e das Universidades públicas.

No entanto, devido às limitadas referências bibliográficas e diante da ausência de registros que tragam o contexto histórico da criação da proposta de formação do PNEM, até o momento, utilizamos como fonte principal para o desenvolvimento deste capítulo as transcrições das falas do “I Seminário Nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”<sup>48</sup> (realizado em Curitiba/Pr, nos dias 31 de outubro e 1º de novembro de 2013) feitas pelo Observatório do Ensino Médio da UFPR, que também foi o responsável pela organização do Evento. Estas transcrições estão disponíveis no endereço eletrônico <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>>.

Nesse sentido, a (re)constituição histórica do PNEM está sendo baseada nas transcrições das falas do I Seminário do PNEM (de 2013). Pesquisas futuras poderão, com base nesse registro, propor outras análises e contribuições acerca desta proposta de formação continuada para professores do Ensino Médio.

### 3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

Ao longo dos anos 2000, desenvolveram-se uma série de debates, discussões, seminários (destacadamente dois seminários: o Seminário Nacional sobre “Ensino Médio: Construção Política”, que aconteceu em maio de 2003, em Brasília/DF e o “Seminário Nacional do Ensino Médio Integral: Construindo a política de Ensino Médio para todos no Brasil”, que ocorreu em junho de 2012, em

---

<sup>48</sup> Neste Seminário, foi apresentado, pela primeira vez, o documento orientador preliminar da proposta de formação continuada no âmbito do PNEM, para os representantes das 27 SEDUC (Estados e Distrito Federal), das 40 IES públicas federais e estaduais (na sequência passou para 52) envolvidas no programa e do MEC.

Brasília/DF), visando à reestruturação, expansão e melhoria da qualidade da educação do Ensino Médio brasileiro e em alguns casos acabou se traduzindo em ações e programas para atender esta etapa da educação. Em 2008, foi constituído o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), objetivando criar programa para reestruturar os currículos; foram instituídas as novas DCNEM de 2012 e com elas as ações do ProEMI de 2009 e do PNEM de 2013, em especial a formação continuada de professores da escola média da rede pública estadual de todo país; e foi aprovado o PNE, em 2014 (com validade até 2024).

Segundo a professora Garcia (2013), Coordenadora do Ensino Médio, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (COEM/SEB/MEC) entre os anos de 2011 a 2013, desde o primeiro momento em que o MEC começou a pensar um conjunto de ações que viriam a constituir o programa de formação do PNEM, tinha-se a clareza de que esta era a oportunidade de fazer com que as novas DCNEM ganhassem materialidade no interior da escola. A professora ainda ressaltou que nesse Seminário Nacional de 2012, contando com a participação de aproximadamente 500 representantes de todas as SEDUC - que há muito vêm dialogando sobre a reestruturação desta etapa da educação -, foram discutidas as proposições trazidas pelas novas diretrizes e debatido o Ensino Médio em todas as suas perspectivas. Já a preparação do evento contou com um grupo de professores<sup>49</sup> das Universidades, os quais contribuíram tanto nas discussões em prol das novas diretrizes, quanto com o envolvimento do relator, professor José Fernandes de Lima, que na época era o presidente do CNE, além de professores da COEM/SEB/MEC.

Um segundo grupo de professores que também têm contribuído com propostas para a reestruturação do Ensino Médio é formado por representantes das 27 SEDUC, os quais respondem pelo Ensino Médio em seus Estados e/ou Distrito Federal e que compõem o Fórum Nacional dos Coordenadores Estaduais do Ensino

---

<sup>49</sup> Dentre os professores que fazem parte do Grupo de Trabalho do Ensino Médio – MEC/Universidade e estão envolvidos nas discussões em torno das novas DCNEM de 2012, Garcia destaca: Monica Ribeiro da Silva (UFPR), Domingos Leite Lima Filho (UTFPR), Celso João Ferreti (UTFPR), Juarez Tarcisio Dayrell (UFMG), Paulo Cesar Rodrigues Carrano (UFF), Denise de Freitas (UFSCar), Carlos Artexes Simões (CEFET/RJ), Ocimar Munhoz Alavarse (USP), Carmen Sylvia Vidigal Moraes (USP), Gabriel Grabowski (Feevale), Jorge (UFRGS), Dante Henrique Moura (IFRN), Gaudêncio Frigotto (UERJ), Maria Ciavatta (UFF), Marise Nogueira Ramos (UERJ), Acácia Zeneide Kuenzer (UFPR), entre outros. No endereço <<http://goo.gl/BgXusv>> é possível visualizar toda a programação do Seminário.



Médio (Fórum)<sup>50</sup>. Ao longo de 2012, esse Fórum promoveu várias discussões, trocas de experiências entre os Estados e avaliação dos avanços que esta etapa da educação vem apresentando, além de debaterem os desafios em que a escola média brasileira passa na atualidade.

Em uma das reuniões de 2014, ao discutirem a proposta de iniciativa da Câmara Federal de reorganização do Ensino Médio brasileiro, os membros do Fórum destacaram que dificilmente ocorrerá uma reforma nesta etapa da educação, se não houver formação com os professores e que “as universidades também precisam preparar os professores que estão chegando despreparados à sala de aula”. (CONSED, 2014, p. 1).

Para Garcia (2013), esses dois grupos de professores fazem com que o MEC mantenha um diálogo estreito e franco com as reflexões que são desenvolvidas no interior das Universidades quanto às questões que dizem respeito ao Ensino Médio. Da mesma forma, as SEDUC trazem ao ministério subsídios que permitem entender melhor as especificidades de cada um dos entes federados. Além disso, as reflexões desses professores fazem com que o MEC não deixe de fazer políticas públicas para todos e de permitir que os seus membros consigam pensar e elaborar programas e políticas que possam chegar a todas as escolas médias do país.

A seguir, destacaremos as principais ações e movimentos ocorridos a partir de 2005, que colaboraram para que fosse possível viabilizar a construção/desenvolvimento da proposta de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Como viemos mostrando, a evolução da matrícula do Ensino Médio teve um aumento expressivo a partir dos anos 1990, principalmente pelas políticas e programas que buscaram universalizar o Ensino Fundamental. Porém, somente a

---

<sup>50</sup> O Fórum é uma ação que surgiu no interior do MEC ainda em 2005, como uma instância de consulta e interlocução. No entanto, com as discussões em torno do PNEM, em 2013, ele passou a ser reconhecido formalmente. De acordo com o CONSED, ele foi criado para discussão e assessoria técnica nas discussões relativas ao Ensino Médio, na interlocução com o MEC e outros órgãos afetos às políticas, programas e projetos do segmento. Foi definido que o Fórum se reunirá a cada bimestre com o objetivo principal de alinhar propostas e formar um discurso comum em relação às melhorias do Ensino Médio brasileiro. Além de proporcionar a troca de experiências entre os diversos estados, a discussão e avaliação dos avanços ocorridos no ensino médio nacional, bem como as dificuldades detectadas atualmente. (CONSED, 2014). Disponível em: <<http://www.consed.org.br/index.php/comunicacao/noticias/904-forum-do-ensino-medio-discute-propostas-para-o-ensino-regular-e-o-ensino-noturno>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

partir do ano 2007, com a criação do FUNDEB<sup>51</sup> que o Ensino Médio passou a receber e contar com o apoio de programas federais, como por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>52</sup>, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)<sup>53</sup>, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNAT)<sup>54</sup>. No nosso entendimento, ainda que estes programas não garantam as condições para o desenvolvimento de políticas de acesso, permanência, correção idade/ano aos estudantes do Ensino Médio, eles são importantíssimos na busca da universalização com qualidade social.

Em 2007, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de melhorar a educação do país, prioritariamente a Educação Básica, até o ano de 2021. Em outras palavras, as ações do PDE nacional que deverão ser desenvolvidas pela União, Estados e Municípios visam identificar e resolver os problemas que afetam a educação brasileira. Dentre as ações do PDE nacional, destacamos o transporte escolar, a educação profissional, o financiamento da educação pelo FUNDEB, o planejamento da gestão escolar, o piso salarial nacional do magistério, a formação de professores.

Em 2008, na Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica do Ministério da Educação (DICOEB/SEB/MEC), surgiu um movimento que propôs avaliar o Ensino Médio Integrado implantado em 2004 pelo Decreto n. 5.154/04. Conforme esse movimento, o Ensino Médio Integrado passou a

---

<sup>51</sup> Os recursos do FUNDEB são aplicados exclusivamente na Educação Básica. O aporte de recursos do governo federal ao Fundo foi de R\$ 2 bilhões, em 2007, aumentou para R\$ 3,2 bilhões, em 2008; R\$ 5,1 bilhões, em 2009 e, a partir de 2010, passou a ser no valor correspondente a 10% da contribuição total dos estados e municípios de todo o país. A partir de 2009, o Programa foi ampliado para atender as escolas de Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

<sup>52</sup> O PNLD foi criado em 1985 e tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da Educação Básica. Porém, somente a partir de 2005 o Programa passou a distribuir livros para o Ensino Médio. Em 2005, ele distribuiu apenas livros de matemática e de português. No ano de 2008, foi a vez de química e de história, enquanto que, em 2009, foram distribuídos os de matemática, português, biologia, física e geografia. Somente a partir de 2012 passou a distribuir os livros de todas as disciplinas desta etapa de ensino. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

<sup>53</sup> O PNAE, que tem origem no início da década de 1940, é considerado um dos maiores Programas de alimentação escolar no mundo e é o único com atendimento universalizado. Por exemplo, em 2000, ele atendeu cerca de 37,1 milhões de estudantes com um investimento de R\$ 901,7 milhões. Em 2013, foram atendidos aproximadamente 43 milhões de estudantes com um investimento de cerca de R\$ 3,5 bilhões. Porém é importante destacar que ele só foi estendido para o Ensino Médio no ano de 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-historico>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

<sup>54</sup> O PNATE foi criado em 2004, mas somente em 2009 o Ensino Médio passou a se beneficiar com os recursos do Programa, quando foi estendido para toda a Educação Básica. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-apresentacao>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

ser entendido como uma política curricular central para a Educação Profissional, aparecendo daí a necessidade de se pensar na elaboração de uma política mais específica para o Ensino Médio “regular”, já que o Ensino Médio não conseguia dialogar com a maioria dos estudantes da escola média, afirma Simões (2013b).

Uma primeira consequência desse estudo foi a elaboração de um documento chamado “Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política educacional”<sup>55</sup>, que sugeria a criação de uma Política Nacional para o Ensino Médio, em consonância com a LDB de 1996, o PNE 2001-2011, o FUNDEB e com as ações do PDE nacional. De acordo com o documento, a proposta pensada para o Ensino Médio visava construir uma identidade por meio dos princípios e fundamentos de uma escola unitária<sup>56</sup>, que dialogasse com todas as formas de oferta desta etapa da educação, além de articular e integrar o seu currículo às dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, como eixos integradores da vida humana, que preparam para o mundo do trabalho e para a cidadania.

Esta Política Nacional para o Ensino Médio que o documento apresentava, segundo Simões (2013b), trazia uma possibilidade de integração não apenas à formação profissional, mas um projeto mais amplo para todo o Ensino Médio. Ele despontava como uma alternativa interessante diante da necessidade de se ter uma política voltada para o atendimento do Ensino Médio “regular”. Porém, apesar das contribuições deste documento, ele não foi publicado, mas continuou sendo utilizado para a realização de estudos e discussões, tanto por parte do MEC como de um GTI que foi constituído em 2007, além de servir de documento base/diagnóstico para subsidiar a elaborações de políticas educacionais posteriores.

De acordo com Isleb (2014), este GT Interministerial<sup>57</sup> nasce com a finalidade de discutir a reestruturação do Ensino Médio brasileiro e elaborar um novo

---

<sup>55</sup> Este documento de julho de 2008 foi organizado por Luiz Augusto Caldas Pereira (então Diretor de Políticas da SETEC/MEC) e Carlos Artexes Simões (Diretor de Concepções e Orientações Curriculares, da SEB/MEC), com autorização e concordância de Eliezer Pacheco (Secretário da SETEC, período de 2006-2012) e de Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva (Secretária da SEB, no período de 2007-2011), ou seja, realizado de maneira articulada e integrada pela SETEC e SEB. Segundo relato de Simões (2013b), o documento não foi publicado, sendo possível encontrá-lo nos “bastidores” do Ministério da Educação. (ISLEB, 2014, p. 63).

<sup>56</sup> A escola unitária é baseada na proposição gramsciana, que tem o trabalho como princípio educativo e como elemento integrador entre a cultura e a ciência. Já a formação unitária toma o trabalho como princípio educativo e integra ciência e trabalho, numa dimensão teórica-prática. (SILVA e COLONTONIO, 2008).

<sup>57</sup> O GT Interministerial foi instituído pela Portaria nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e pela Portaria nº. 386 de 25 de março de 2008. Ele foi firmado numa parceria entre o MEC, que tem como ministro Fernando Haddad, e a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE),

projeto para esta etapa da educação, visando superar o ainda dualismo histórico que marcava a escola média, além de expandir em 10% a oferta de matrículas na rede federal. Em 2008, o GTI produziu um documento intitulado “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil”, que apresentava marco conceitual parecido com o documento produzido pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, a saber: a defesa de uma formação unitária, o processo formativo centrado nos sujeitos na elaboração da proposta política-pedagógica e a articulação e integração dos eixos estruturantes do Ensino Médio.

Quanto aos objetivos que o documento do GTI apresentava, destacamos que eles visavam fortalecer a política pública para o Ensino Médio, em articulação com o PNE 2001-2011 e PDE nacional, consolidar uma identidade unitária desta etapa da educação considerando a diversidade dos sujeitos, melhorar a qualidade das escolas médias públicas estaduais, além de mostrar preocupação com a formação dos sujeitos, com a valorização do trabalho docente.

Ao defender uma formação integral dos sujeitos do Ensino Médio, o documento do GTI trazia dois modelos diferentes para o Ensino Médio. Um Ensino Médio sem a formação profissional e um Ensino Médio Integrado com a Educação Profissional técnica de nível médio ou Normal Médio, ambos estavam articulados em torno do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia. (Brasil, 2008b). A partir dos diagnósticos produzidos pelo GTI, aumentava a possibilidade de instituir o Programa Ensino Médio Nacional, que viria para oferecer uma educação de maior qualidade aos estudantes, além de se converter em mais uma ação do PDE nacional.

Em 2008, o governo federal aprovou a Lei do Piso n. 11.738/08, também prevista nas ações do PDE nacional, contribuindo para o resgate e valorização do Ensino Médio brasileiro. Esta política parte do pressuposto de que a melhoria do desempenho escolar dos estudantes também passa pela questão salarial dos docentes, além das condições de acesso, permanência, infraestrutura, condições de trabalho, formação inicial e continuada de professores.

No ano de 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)<sup>58</sup> passou a se consolidar em uma porta de ingresso para o Ensino Superior por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), Programa Universidade para Todos (PROUNI),

---

tendo Roberto Mangabeira Unger como coordenador nomeado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

<sup>58</sup> Criado em 1998, ainda no primeiro mandato do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, tinha o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes no fim da escolaridade básica.

Financiamento Estudantil (FIES) e Ciências sem Fronteiras (CsF). Ele também se destaca como um importante instrumento de diálogo entre as redes de Ensino Médio do país. Ainda nesse mesmo ano, o governo federal sancionou a EC n. 59/09, que ampliou a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos, devendo ser cumprida até o ano de 2016, dentre outros destaques que a Emenda traz.

Quanto às recomendações trazidas na produção do GT Interministerial instituído em 2007 e finalizado em 2008, no início de 2009, o então ministro da Educação, o Sr. Fernando Haddad, pediu ao MEC que criasse “um novo programa para o Ensino Médio”<sup>59</sup> que seria encaminhado para o CNE.

Utilizando-se dos estudos e diagnósticos feitos anteriormente<sup>60</sup>, o MEC desenvolveu o “Programa Ensino Médio Inovador”, por meio da Portaria ministerial n. 971/09, que instituiu a finalidade, objetivos, condições para o recebimento de apoio técnico financeiro. Esse programa objetiva melhorar a qualidade da educação, desenvolver e promover a reestruturação dos currículos das escolas médias públicas do país, ampliar o diálogo entre as escolas e os jovens, buscar um processo educativo que faça sentido para os estudantes, expandir o acesso e a permanência dos estudantes na escola, entre outros. (BRASIL, 2009d).

Uma vez implantado o ProEMI, em 2010 começaram as discussões à construção do Plano Nacional de Educação, que foi aprovado em junho de 2014. O novo PNE 2014-2024<sup>61</sup>, que faz parte de uma estratégia de pensar e planejar as políticas educacionais para os próximos dez anos, traz em suas diretrizes a perspectiva de universalizar o atendimento escolar, superar as desigualdades educacionais, melhorar a qualidade da educação, formar os estudantes para o trabalho e cidadania, valorizar os profissionais da educação, entre outros.

---

<sup>59</sup> Para Isleb (2014), a criação do ProEMI pode ter relação direta com a publicação dos dados do Ideb daquele ano. Além disso, ele pode ser considerado uma resposta do Ministério da Educação à sociedade, no sentido de criar um programa/ação para atender o Ensino Médio, com vistas a induzir a discussão e o redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio público brasileira.

<sup>60</sup> Estudos como: “Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional-versão preliminar”, “Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil” e demais textos, produções e discussões que foram realizadas pelo Programa Currículo em Movimento, dentre outros.

<sup>61</sup> O PNE anterior foi aprovado em janeiro de 2001, pela Lei n. 10.172, e teve sua vigência até o ano de 2010. Dentre os objetivos, destacam-se: garantir o Ensino Fundamental obrigatório de 8 anos para a população de sete a 14 anos, garantir o Ensino Fundamental todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram, ampliar o atendimento nos demais níveis de ensino, valorizar os profissionais da educação, desenvolver os sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2015.

Das 20 metas estabelecidas pelo Plano, destacamos aquelas que têm relação direta com o objeto de estudo e investigação no âmbito desta pesquisa. São elas: a meta 3 – universalizar o atendimento escolar para toda população de 15 a 17 anos, até 2016, e elevar para 85% a taxa líquida de matrículas do Ensino Médio até 2024; a meta 15 – garantir até 2015 uma política nacional de formação de docentes da Educação Básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, assegurando que todos possuam formação específica de nível superior na área de conhecimento em que atuam; a meta 16 – formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até 2024, e garantir a todos a formação continuada em sua área de atuação; a meta 17 – valorizar os docentes das redes públicas de Educação Básica, equiparando seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até 2020; e a meta 18 – assegurar até 2016 a existência de Planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica pública, tendo como referência o Piso Nacional de 2008. (BRASIL, 2014b).

Ao lado do ProEMI, do PNE 2014-2024 e da formação continuada do PNEM que abordaremos no *item 2.3*, as novas DCNEM de 2012 despontam como uma importante ação que tem sido construída dentro do recorte histórico deste estudo. Importante porque as Diretrizes trazem os princípios, os fundamentos e os procedimentos para orientarem as políticas públicas educacionais da União e dos entes federados, na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares de Ensino Médio. Devido à importância que as Diretrizes exercem na formação do PNEM, no *item 3.2* analisaremos os eixos integradores da formação humana integral, por meio das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura, e da tecnologia.

Por fim, destacamos o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, lançado em 2013, numa parceria entre o MEC, as SEDUC e as IES públicas, no desenvolvimento e implantação de políticas e programas para melhorar a qualidade do Ensino Médio do país. Dentre o conjunto de ações e estratégias que o PNEM representa, a proposta de formação continuada para professores e pedagogos do Ensino Médio surge com o objetivo de promover a valorização da formação docente da escola média brasileira, em consonância com a LDB de 1996 e as DCNEM de 2012.

Nesse sentido, esta formação se articula com um conjunto de políticas e programas que vêm sendo desenvolvidos pelos governos federal e estadual para enfrentarem os principais desafios do Ensino Médio, que passam pela questão da universalização do atendimento da população de 15 a 17 anos, da qualidade da educação ofertada, do redesenho curricular, da ampliação e estímulo ao Ensino Médio Noturno, da ampliação e adequação da rede física escolar, da carência de professores de algumas disciplinas e em algumas regiões específicas, da garantia de formação dos professores, da remuneração docente, etc. Segundo Ferreira (2015, p. 137), não basta existir um programa e/ou política, “há necessidade de um conjunto de ações, tais como a formação de professores, discussões e decisões dos sujeitos da escola ao envolvimento da comunidade escolar nas ações de acompanhamento do Programa”.

Em se tratando do objeto de estudo desta pesquisa, a proposta de formação continuada do PNEM será amplamente abordada no item 3.3 deste capítulo, em que apresentaremos o processo de articulação institucional, o modelo de formação adotado, a organização do curso, dentre outros aspectos.

### 3.2 A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL DEFENDIDA PELAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO – DCNEM

A proposta de formação continuada de professores do PNEM surge a partir das mudanças mais recentes que o Ensino Médio brasileiro tem passado nesses últimos anos. E dentre as políticas e programas que incorporam essas mudanças, apresentaremos na sequência os princípios e fundamentos das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 e, principalmente, o conceito de formação humana integral que elas defendem.

Já dentre os objetivos propostos pelo PNEM, destacamos aqueles que se propõem a formar os professores que atuam no Ensino Médio, com vistas à valorização da formação dos profissionais da educação, por meio do diálogo entre conhecimentos teóricos, experiências docentes, gestão pedagógica e de discutir e atualizar as práticas docentes que são desenvolvidas no Ensino Médio, em conformidade com as novas DCNEM de 2012. (BRASIL, 2013e). Dessa forma, podemos dizer que o PNEM desponta como mais uma ação do MEC, que busca resgatar o sentido da escola média junto aos sujeitos que dela se relacionam,

demandam e têm direito, como prevê a atual legislação educacional brasileira. Ao longo dos anos 1990 e 2000, esta escola média apresentou uma série de desafios a serem enfrentados. Segundo Lima (2011b), as principais dificuldades estão relacionadas com as novas mudanças sociais, os avanços tecnológicos e a velocidade do conhecimento, que impõe novas demandas para esta etapa da educação. Em consequência disso, aos poucos essa escola passou a perder a condição de única “fonte” produtora de conhecimento, sendo pressionada a assumir outras atribuições e a de refletir sobre a necessidade de desenvolver uma nova forma de se relacionar com os projetos de vida dos jovens contemporâneos.

Para além dos desafios apontados por Lima (2011b) sobre o Ensino Médio brasileiro, Simões<sup>62</sup> (2013a) destaca a necessidade de incorporar as alterações e as legislações posteriores à implantação da LDB de 1996 e à reformulação das DCNEM de 1998, que, conforme solicitação emitida pelo CNE, precisaria alterar e enfrentar os limites conceituais e de organização curricular que as diretrizes traziam. Além disso, também era preciso valorizar o currículo na elaboração das políticas públicas, bem como incentivar a participação da sociedade como um todo e ampliar a legitimidade dos membros da comunidade escolar<sup>63</sup> no debate e construção da organização curricular.

Segundo Simões<sup>64</sup> (2013c), dada à abrangência nacional e o volume de escolas e professores que serão atendidos pela formação do PNEM, ele representa uma possibilidade “única” de fazer com que as novas DCNEM de 2012 possam realmente chegar ao *chão* das escolas e serem conhecidas, apropriadas, criticadas e articuladas dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP), que permanentemente precisa ser revisto. Não existem diretrizes apenas no texto elaborado e aprovado, ainda que seja de suma importância, é preciso verificar como se dá a sua

---

<sup>62</sup> Simões participou como mediador do evento “Diretrizes em Roda”, organizado pelo Portal EMDiálogo e pelo Observatório Jovem/UFF, realizado no dia 14/03/2013, na sala Paulo Freire, da Faculdade de Educação da UFF. O evento tinha como proposta uma roda de diálogo com o tema “Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio”. (ISLEB, 2014, p. 87).

<sup>63</sup> De acordo com o Caderno de Subsídios para a elaboração do Conselho Escolar, da SEED do Paraná, entende-se como membros da comunidade escolar a equipe diretiva, a coordenação pedagógica, o corpo docente, a equipe de técnico administrativo e de auxiliar operacional, os pais de alunos ou responsáveis, a agremiação estudantil ou os alunos e os movimentos sociais organizados (Associação de Moradores, Sindicatos, Instituições Religiosas, Conselhos Comunitários, Conselho de Saúde, entre outros). (PARANÁ, 2009).

<sup>64</sup> O professor Simões, enquanto estava no MEC (atuou como gestor na Coordenação Geral do Ensino Médio-SEB/MEC, no período de 2007-2008 e, posteriormente, na Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares - SEB/MEC, no período de 2008-2011), coordenou quase até o final a discussão do processo de construção das DCNEM. Hoje faz parte do Grupo de Trabalho do Ensino Médio – MEC/Universidades.



apropriação nas escolas, nas práticas pedagógicas dos professores, por parte da comunidade escolar e dos próprios estudantes do Ensino Médio.

Uma segunda observação feita por Simões (2013c) mostra que essas novas Diretrizes trazem um conceito de currículo que leva em consideração a articulação das disputas de significados. De um lado, temos um “texto autoridade” que prescreverá aquilo que julga ser o melhor para as pessoas, num certo espaço educativo e, de outro lado, temos um “contexto” que dialogará mais com a experiência que está no ato de educar, de formar. Porém, ainda que o currículo não garanta os meios para a obtenção de recursos financeiros, para melhorar a infraestrutura das escolas, universalizar a escola média, ele é central no processo de ensino-aprendizagem, mostrando o caminho para onde se pretende chegar.

Dessa forma, ao tentarmos relacionar o texto das novas Diretrizes com as dimensões política e econômica que se refletem na falta de escolas, de recursos financeiros, de condições de trabalho para o professor, dentre outros, percebemos que a educação brasileira, apesar de estar em evidência nesses últimos 20 anos, ainda continua excluindo milhares de pessoas do direito à Educação Básica. Esse “*apartheid educacional*”, usando a expressão de Roberto Leher (apud SHIROMA, 2011, p. 99), demanda o desenvolvimento de políticas educacionais para enfrentar os três pilares fundamentais da educação brasileira (SIMÕES, 2013c), a saber: a universalização do atendimento, a melhoria da qualidade do ensino e a questão da avaliação, ainda que esta última possa ser passível de crítica pela sua valorização.

Uma vez pontuados os elementos que mostram as razões de se terem Diretrizes curriculares atualizadas, apresentamos o processo de construção das novas DCNEM, com seus fundamentos e princípios.

As novas Diretrizes começaram a ser formuladas no início de 2009, com a criação do Programa Currículo em Movimento (PCM), de iniciativa do MEC, que tinha por objetivo fazer um diagnóstico da organização curricular de todas as etapas da Educação Básica, de construir um aporte conceitual que servisse de pressuposto para a elaboração das DCN e de demarcar os espaços para discutir a temática “currículo”. (ISLEB, 2014). Ou seja, a finalidade do PCM era a de auxiliar na construção das proposições, que viriam a contribuir na formulação das Diretrizes Curriculares.

Ao tratar das Diretrizes para o Ensino Médio e do Programa Currículo em Movimento, o MEC dialogou com outros atores e entidades, por meio de uma

audiência pública ocorrida em outubro de 2010, que contou com mais de 200 participantes. Dentre eles, destaca-se um grupo de pesquisadores<sup>65</sup> ligados a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Tais pesquisadores já vinham discutindo a escola média brasileira e contribuíram na elaboração de um documento para auxiliar nas discussões em torno da elaboração das novas DCNEM.

De acordo com Lima<sup>66</sup> (2013), as discussões que subsidiaram a construção das proposições que contribuíram para a elaboração das novas DCNEM foram realizadas em consonância com a CF88 e com a LDB de 1996. Segundo destacam Lima (2013) e Simões (2013c), as DCNEM nasceram conforme um documento construído coletivamente com a contribuição de documentos e proposições do MEC, da ANPEd, do Fórum do Ensino Médio.

Após analisar os documentos produzidos na audiência pública, o CNE (órgão assessor do MEC e responsável por emitir pareceres e resoluções) elaborou e aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pelo Parecer CNE/CEB n. 5/11 e Resolução CNE/CEB n. 2/12. Analisando o texto do Parecer e da Resolução, podemos destacar alguns avanços, limites, princípios, das novas DCNEM em relação à anterior.

Em primeiro lugar, destacamos que, com a aprovação das novas Diretrizes (as quais foram fortemente influenciadas pelas discussões da CONAE de 2010 e pela EC n. 59/09, que ampliou a obrigatoriedade dos quatro aos 17 anos), o Ensino Médio passou a ser tratado como “um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos”. (BRASIL, 2012, p. 1). Sendo um direito, as novas DCNEM passaram então a organizar os sistemas de ensino, o tempo e o espaço em que acontece a ação educativa. Além disso, elas também propõem que sejam analisados cuidadosamente os assuntos e conteúdos contemporâneos que possam ser de interesse dos jovens, para que eles percebam que o que está sendo desenvolvido apresenta relação com a vida deles.

---

<sup>65</sup> São representantes dos Grupos de Trabalho 09 e 18 da ANPEd. Cabe ressaltar que este mesmo grupo já tinha elaborado um documento chamado “Contribuição aos Debates das Diretrizes da Educação Profissional”, voltado a subsidiar a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Este Documento que trazia os conceitos da politécnica e do Ensino Médio Integrado, também subsidiou a construção do texto propositivo para as DCNEM. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012).

<sup>66</sup> Atualmente José Fernandes de Lima é membro do Conselho Nacional de Educação. Quando as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio foram (re)elaboradas, ele foi o redator do Parecer que aprovou as DCNEM de 2012.

O segundo destaque se refere à análise do discurso curricular das novas Diretrizes. De acordo com Moehlecke (2012, p. 54), houve uma “mudança na linguagem e nos referências teóricos presentes no documento aprovado, indicando uma sintonia entre o texto das novas Diretrizes e as principais críticas realizadas às antigas Diretrizes”. Segundo Simões (2013a), enquanto as DCNEM de 1998 apresentavam uma linguagem de difícil compreensão, as novas Diretrizes possuem uma linguagem mais leve, além de apresentarem uma sequência lógica das proposições e propostas e uma clareza nos aportes teóricos que subsidiaram a sua elaboração.

Ao olhar para as finalidades<sup>67</sup> do Ensino Médio que são anunciadas pelas proposições das novas Diretrizes, percebemos que elas permanecem conforme já estavam postas no texto da LDB de 1996. Dentre os pressupostos e fundamentos educacionais que as novas DCNEM trazem para a construção de uma escola média de qualidade social, destacamos:

[...] a formação integral do estudante; o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a 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; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e a 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. (SILVA, 2012, p. 64).

Como terceiro destaque, percebemos que diferentemente dos fundamentos e princípios defendidos pelas Diretrizes de 1998<sup>68</sup>, as novas DCNEM trazem uma nova possibilidade de organização curricular, por meio da proposta da articulação de quatro eixos integradores, considerados dimensões fundamentais para a formação humana: o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

---

<sup>67</sup> Conforme traz o Parecer n. 05/11 da CNE/CEB, “a LDB define o Ensino Médio como uma etapa [da] Educação Básica, constituído pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, sendo este sua etapa final. [Além disso, ela] define como finalidades do Ensino Médio a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Determina, ainda, uma base nacional comum e uma parte diversificada para a organização do currículo escolar”. (BRASIL, 2011, p. 11).

<sup>68</sup> As DCNEM de 1998 defendiam que as ações pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas deveriam ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, ser orientadas por competências básicas, conteúdos e forma de tratamento desses conteúdos e que os princípios de identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e contextualização deveriam ser a base para estruturar os currículos (BRASIL, 2011, p. 11).

Com base nesses eixos integradores, a formação humana integral passa a ser priorizada na formação dos estudantes da escola média. Por conseguinte, ao levar em consideração a sua dimensão histórica que está relacionada com o contexto social contemporâneo, esta proposição defende um Ensino Médio para todos e uma formação integral. Ou seja, ela busca uma formação que prepare os estudantes para atender as necessidades do mercado de trabalho, para dar continuidade nos estudos e para o exercício da cidadania, como destaca Lima (2013).

O trabalho enquanto princípio educativo é defendido pelas novas Diretrizes como sendo a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos, métodos. Por meio desse conceito, espera-se que os estudantes possam compreender o:

[...] processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. (BRASIL, 2011, p. 21).

Esta concepção trazida pelo trabalho, de integrar em um mesmo currículo uma formação humana integral, em que os estudantes possam vir a intervir criticamente na realidade, além de compreender o processo de construção do conhecimento, altera a lógica formativa ora defendida pelas DCNEM de 1998.

Em quarto lugar, destacamos que as novas Diretrizes colocam a pesquisa como um princípio pedagógico. Esse fundamento parte do princípio de que dadas as novas exigências da sociedade contemporânea, não cabe mais a figura do professor transmissor do conhecimento e sim de um mediador para a aquisição do conhecimento, por meio do estímulo à realização de pesquisas, entre outros. Segundo o Parecer n. 5/11, é necessário que a pesquisa, enquanto princípio pedagógico, faça parte de toda a educação escolar dos que vivem do próprio trabalho e que instigue o estudante para que ele sinta-se protagonista na busca por informações e por saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos. (BRASIL, 2011). Percebemos que este princípio visa despertar o interesse dos estudantes pela continuidade dos estudos; contribuir na formação integral deles e estimulá-los para que busquem, por meio da pesquisa, (re)construam conhecimentos.

Em quinto lugar, destacamos que as novas Diretrizes também se preocuparam em trazer uma proposta de organização curricular articulando as quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciência da Natureza e Ciências Humanas) e seus saberes<sup>69</sup>, diferentemente das DCNEM de 1998, em que o currículo estava organizado com base nas três áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias). (BRASIL, 2011).

O currículo do Ensino Médio defendido pelas novas DCNEM busca garantir ações que promovam a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, o processo histórico de transformação da sociedade, e a língua portuguesa é concebida como instrumento de interação social, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania, como destaca o Parecer n. 5. (BRASIL, 2011).

Para Moehlecke (2012), as novas Diretrizes defendem um currículo menos engessado e mais flexível, demonstrando uma maior preocupação com os conteúdos excessivos presentes na organização curricular do Ensino Médio. Além disso, elas também ampliam as possibilidades para se organizar um currículo que possa ir além da superação da histórica dualidade do Ensino Médio, buscando construir uma identidade, em que:

[...] o desafio de se encontrar uma especificidade para o ensino médio não está mais na superação de dicotomias – como a formação para o trabalho *versus* a formação para o ensino superior – por meio da construção de um currículo unificado, mas sim pela afirmação de uma multiplicidade de significados e trajetórias possíveis de serem construídas ao longo do ensino médio. A acomodação de tensões e divergências gerou um modelo curricular que associa uma base unitária com uma parte diversificada, em que a formação profissional é apenas mais uma entre as várias formações possíveis. (MOEHLECKE, 2012, p. 55).

Em sexto lugar, destacamos a questão da identidade (ou ausência da identidade) do Ensino Médio. Segundo Silva (2013), esta questão está presente nas novas DCNEM, uma vez que elas defendem que a educação seja para todos que dela demandarem e por meio de uma identidade unitária que ofereça uma formação

---

<sup>69</sup> As áreas de conhecimentos e seus componentes curriculares, a saber: Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa, Língua Materna, para as populações indígenas, Língua Estrangeira Moderna), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Física, Química, Biologia) e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia). (BRASIL, 2011, p, 47).

integral, preparando os estudantes para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Em sétimo lugar, destacamos que a valorização e a formação dos professores do Ensino Médio também são fundamentos reforçados pelas novas Diretrizes, pois, de acordo com Silva (2013), falar nos sujeitos a quem o Ensino Médio se destina implica refletir sobre a formação dos professores e das condições de trabalho desses profissionais. Além disso, precisamos também estar atentos à formação inicial dos futuros professores, uma vez que as licenciaturas não contemplam o mínimo de estudos necessários sobre o perfil dos jovens que estão na escola, nem sequer questionam quais seriam os conhecimentos mais relevantes na atualidade<sup>70</sup>.

Ao tratar sobre a formação e a condição docente, as novas DCNEM fazem menção ao parágrafo único do art. 61 da LDB que “preconiza a associação entre teoria e práticas ao estabelecê-la entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação, para atender às especificidades do exercício das suas atividades [...]” (BRASIL, 2011, p. 30), ao Decreto n. 6.755/09, que define os objetivos de uma Política Nacional de Formação de Professores<sup>71</sup> e ao Projeto de Lei, que propõe o Plano Nacional de Educação<sup>72</sup>, prevendo nas metas 15, 16, 17 e 18, a valorização e o fortalecimento da formação inicial e continuada dos docentes.

Ao defender a necessidade de construir uma política nacional de formação e de condição docente, que tenha como prioridades a educação e a formação de professores como política pública de estado, as novas Diretrizes entendem que a melhoria da qualidade da educação pública brasileira passa pela discussão sobre a formação de professores e sua valorização profissional, que envolve remuneração digna e garantia de condições adequadas de trabalho.

---

<sup>70</sup> Ao destacar que as novas Diretrizes caminham na contramão do ‘racionalismo’ que se utiliza do jargão “quanto mais matemática, melhor e suficiente”, numa clara referência ao novo Enem, que avalia as competências do candidato por meio de cinco matrizes de habilidades (domínio das linguagens; compreensão dos fenômenos naturais, histórico-geográficos, tecnológicos e artísticos; interpretação de situações-problema; capacidade de argumentação; e de elaborar propostas), Silva (2013) mostra que elas trabalham o conjunto do conhecimento a partir da sua integralidade, daquilo que é indissociável no conhecimento que é o poder de explicar aquilo que a vida nos coloca como desafio e necessidade de explicação.

<sup>71</sup> Dos objetivos anunciados pelo Decreto, destacamos: promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, expandir a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores, promover a valorização do docente, ampliar o número de docentes atuantes na Educação Básica, promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, promover a atualização teórico-metodológico nos processos de formação dos docentes, promover a integração da Educação Básica com a formação inicial do professor, dentre outros. (BRASIL, 2009a).

<sup>72</sup> O PNE 2014-2024 foi aprovado em 25 de junho de 2014 pela Lei n. 13.005 e publicado no Diário Oficial da União, na Edição Extra de 26 de junho de 2014.

Para além dos destaques até aqui levantados sobre as novas DCNEM de 2012, Lima (2013), Simões (2013c) e Silva (2013) ainda acrescentam dizendo que elas (1) apresentam uma melhor compreensão da realidade da escola média; (2) buscam resgatar o conceito prescritivo e centralizador de currículo; (3) valorizam experiências curriculares; (4) revalorizam o Projeto Político Pedagógico como produção coletiva da comunidade escolar, considerando a escola como protagonista na definição do currículo escolar; (5) trazem para a discussão as questões históricas que evidenciam os principais desafios do Ensino Médio; (6) fazem um bom diagnóstico da oferta e da demanda desta etapa da educação; (7) desenvolvem uma boa discussão sobre os sujeitos do Ensino Médio e sobre os sentidos que eles atribuem à escola de hoje; (8) reforçam a necessidade de se priorizar nas políticas públicas a promoção da valorização e da formação dos professores; dentre outros.

Por fim, após contextualizarmos o processo de elaboração e aprovação das novas DCNEM de 2012, de destacar a sua relevância para os sujeitos envolvidos no Ensino Médio, os seus fundamentos e princípios que anunciam as novas formas de organização e de formação humana integral, além de buscar a universalização desta etapa da educação, entendemos que essas Diretrizes precisam ser conhecidas e apropriadas pelas escolas, professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar.

É nesse contexto que surge a relação entre as novas DCNEM de 2012 e o PNEM de 2013, por meio da proposta de formação continuada para os professores do Ensino Médio. Proposta de formação que objetiva contribuir na promoção da valorização e formação dos professores, na discussão e atualização das práticas pedagógicas, na reflexão sobre as áreas de conhecimentos e nas relações entre elas e seus componentes curriculares. Em síntese, a formação do PNEM se propõe a fazer uma reflexão junto aos professores sobre os conhecimentos teóricos e as experiências docentes, à luz dos fundamentos e dos princípios defendidos pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

### 3.3 A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO NO ÂMBITO DO PNEM

Para contribuir com o enfrentamento de alguns dos principais desafios da escola média brasileira, que passam pela retomada do crescimento das matrículas

como ocorreu nos anos 1990, universalização do acesso e permanência dos estudantes de 15 a 17 anos de idade, melhoria das condições de trabalho docente e de ensino-aprendizagem, redesenho da proposta curricular do Ensino Médio, garantia da qualidade da formação dos professores, dentre outros<sup>73</sup>, o governo federal desenvolveu a proposta de formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. (BRASIL, 2013g, p. 19).

O PNEM, que foi instituído em 2013 pela Portaria ministerial n. 1.140/13, representa um conjunto de ações que expressa as discussões que o Ministério da Educação tem realizado juntamente com as SEDUC, o CONSED, o CNE, as Universidades e Movimentos Sociais, em conformidade com a LDB de 1996, o Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 e o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Dentre as ações estratégicas do PNEM, que buscam melhorar a qualidade de ensino da escola média, destacam-se o Programa Ensino Médio Inovador e o curso de formação continuada para professores do Ensino Médio do PNEM.

Ao lado do ProEMI, que se propõe a fazer uma reflexão com vistas à elaboração de propostas curriculares que possam romper com a hierarquização disciplinar e conteudista, tendo como foco a formação humana integral dos seus estudantes, a formação do PNEM objetiva promover a valorização da formação continuada dos professores do Ensino Médio que atuam em escolas públicas estaduais de todo o país, por meio do diálogo entre os conhecimentos teóricos e práticos desses profissionais, em consonância com a LDB de 1996 e as novas DCNEM de 2012.

Esta proposta de formação do PNEM parte do princípio de que o professor é um sujeito que elabora e produz conhecimentos por meio da compreensão da realidade e pelas possibilidades de transformação da sociedade. Diante disso, o curso considera a escola como o espaço privilegiado da formação e construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, focando a qualificação da educação oferecida aos estudantes da escola média.

---

<sup>73</sup> A saber: garantia de uma educação de qualidade, ampliação e adequação da infraestrutura escolar, adequação da distorção idade/ano dos alunos que deveriam estar nesta etapa de ensino, melhoria e ampliação da oferta noturna para aqueles que precisam estudar e trabalhar, ampliação da oferta de educação técnica e profissional integrada ao Ensino Médio, ampliação da jornada escolar na perspectiva de uma Educação em tempo integral, carência de professores em algumas disciplinas e regiões do país.



De acordo com a Portaria n. 1.140/13, a formação do PNEM foi desenvolvida em duas etapas formativas de 100 horas cada, totalizando 200 horas; o material didático pedagógico (Cadernos de Formação) foi elaborado no formato PDF por professores universitários e contou com a orientação e o acompanhamento de Orientadores de Estudos, que atuavam na própria escola dos cursistas. Esses Cadernos apresentam, além de textos, atividades individuais e coletivas que deveriam ser desenvolvidas pelos cursistas.

Quanto à equipe de formação deste curso, ela foi organizada pelas Universidades e SEDUC envolvidas no processo formativo, sendo composta por coordenador geral e adjunto da IES, por supervisor e formador da IES, por supervisor e formador regional da SEDUC e por orientador de estudo da escola. E no que diz respeito às atribuições de cada um desses membros, ficou definido que: os coordenadores seriam os responsáveis pela gestão, organização e execução da formação; os supervisores responderiam pela articulação entre as IES e as SEDUC; os formadores das IES seriam responsáveis pela formação dos formadores regionais indicados pela SEDUC que, por sua vez, deveriam formar os Orientadores de Estudos que iriam acompanhar e orientar a formação continuada dos professores que atuavam no Ensino Médio. (BRASIL, 2013e).

Outro aspecto que merece destaque nessa apresentação está relacionado à previsão orçamentária de um bilhão de reais (quando foi criado o programa) para o desenvolvimento da formação do PNEM, que contou com recursos do MEC e dos entes envolvidos no processo, sendo repassados às Universidades federais coordenadoras. Por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o MEC concedeu bolsas de estudo no valor de R\$ 200,00 mensais aos professores e pedagogos cursistas para incentivar a participação e o envolvimento nas atividades formativas do programa. Da mesma forma, o Ministério também contemplou o pagamento de bolsas de estudos<sup>74</sup> aos demais sujeitos envolvidos com a formação, como consta no art. 11, da Portaria n. 1.140/13, bem como custeou a elaboração do material didático pedagógico e a organização dos Seminários Nacionais do PNEM.

---

<sup>74</sup> Os sujeitos envolvidos no processo de formação continuada do PNEM receberam bolsa de estudo por meio do FNDE, com valor diferenciado, de acordo com a função, a saber: os professores e pedagogos cursistas receberam 10 bolsas de R\$ 200,00 cada; o orientador de estudos recebeu 10 bolsas de R\$ 765,00; o formador regional terá 10 bolsas de R\$ 1.100,00; o formador da IES 11 bolsas de R\$ 1.100,00; os supervisores 12 bolsas de R\$ 1.200,00; o coordenador adjunto 12 bolsas de R\$ 1.400,00 e o coordenador geral 12 bolsas de R\$ 2.000,00. (BRASIL, 2014c).

Além disso, outro elemento fundamental para o desenvolvimento desta proposta formativa diz respeito à gestão, ao controle e a mobilização social da formação. A partir do disposto no art. 5º, da Portaria n. 1.140/13, a qual estabelece que seja de responsabilidade do MEC a disponibilização de um sistema de monitoramento e a constituição de um arranjo institucional para a gestão e acompanhamento da formação, foi criado o sistema SISMédio na Plataforma do SIMEC. Para a gestão da formação, foi organizado um Comitê Gestor Nacional (com representantes do MEC, das IES, do CONSED, dentre outros), uma Coordenação Estadual (com representante da SEDUC, das IES formadoras e de outras entidades) e uma Coordenação da Formação (formada pelas IES formadoras e pela SEDUC).

Por fim, ressaltamos que, para promover a melhoria da qualidade da educação do Ensino Médio, por meio da valorização e formação dos professores, da compreensão e apropriação das novas Diretrizes e da reflexão coletiva sobre as práticas docentes, a proposta de formação do PNEM apresenta como eixo central “Os Sujeitos do Ensino Médio e a formação humana integral”, que conduziu os estudos e discussões nas duas etapas formativas do curso. A Etapa I aconteceu em 2014 e a Etapa II em 2015.

### 3.3.1 A escola como *lócus* da Formação Continuada de Professores

Enquanto os cursos de formação inicial deveriam oferecer ao futuro professor as condições mínimas para o ingresso na carreira docente (por meio de conteúdos curriculares e atividades de estágio), com uma formação sólida (GRIGOLI et al., 2010) capaz de diminuir as distâncias entre os conhecimentos teóricos e a realidade escolar, comprometendo a formação do profissional reflexivo, os cursos de formação continuada, a exemplo da proposta do PNEM, são voltados para os professores que estão em exercício e têm como objetivos contribuir para que o professor reflita criticamente sobre a sua própria prática pedagógica e se comprometa com a transformação social, dentre outros aspectos a considerar.

Em relação aos programas de formação continuada, Grigoli et al. (2010, p. 239) nos alertam dizendo que em geral eles não têm conseguido promover grandes mudanças nas práticas pedagógicas docentes, por “desconsideraram as práticas construídas pelos professores e não possibilitarem a produção de novos saberes e práticas.” Perrenoud (2002) completa dizendo que essa mudança precisa ocorrer

mediante a reflexão do próprio fazer pedagógico, para poder entendê-la e na sequência processar a mudança.

A formação continuada do PNEM, desenvolvida pelo MEC, tem a escola como o local para desenvolver o processo formativo. Esta proposta parte do princípio de que a possibilidade de sucesso de um programa de formação continuada precisa levar em consideração as práticas e os saberes que os professores produzem no espaço escolar, entre os pares e com os próprios estudantes. Segundo o Documento Orientador Preliminar de 2013<sup>75</sup>, que foi apresentado no I Seminário Nacional do Pacto Nacional pelo Ensino Médio, é urgente a necessidade de construir um programa nacional de formação dos profissionais que atuam na escola média brasileira. Ele diz que:

Dada à situação de carência de cursos de formação inicial e continuada de professores, que historicamente configura a Educação brasileira, urge definir um programa de formação dos professores do Ensino Médio com propostas viáveis para iniciar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do País. Entende-se que é importante realizar uma ampla reflexão referente à temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. (BRASIL, 2013c, p. 1).

O MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Básica, chamou para si a responsabilidade pela coordenação de um Grupo de Trabalho (GT) formado por representantes do Ministério da Educação e de Universidades públicas para a elaboração de um dos maiores (se não o maior em abrangência e em previsão orçamentária) programas de formação continuada que o Brasil já desenvolveu, entendendo que um curso de formação para os professores é uma das formas de enfrentar os desafios que assolam o Ensino Médio brasileiro na atualidade.

De acordo com o Documento Base produzido por este GT, um dos caminhos para enfrentar os desafios da escola média brasileira é o estabelecimento de um regime de colaboração entre o governo federal e os governos estaduais e distrital:

[...] na construção do Ensino Médio brasileiro, estruturada num conjunto de ações sistêmicas para suprir a falta de professores; garantir a formação de professores e demais profissionais da escola; ampliar a rede física; induzir

---

<sup>75</sup> Este Documento Orientador Preliminar de 2013 foi apresentado aos representantes de todas as Secretarias Estaduais e Distrital da Educação, das Universidades públicas federais e estaduais parceiras, das Diretorias da Secretaria de Educação Básica do MEC, aos Consultores e Avaliadores do MEC, ao Grupo de Trabalho Ensino Médio/COEM, no I Seminário Nacional do PNEM que ocorreu em Curitiba/PR, nos dias 31 de outubro e 1º de novembro de 2013. (BRASIL, 2013c).

ao Redesenho Curricular do Ensino Médio e ampliar a jornada escolar; adequar idade/ano; disponibilizar recursos pedagógicos e novas tecnologias; estimular estudantes para a Iniciação Científica Junior e para a docência; [...] ampliar o Ensino Médio Concomitante à Educação Profissional e; garantir, em âmbito nacional, a avaliação de qualidade dos estudantes do Ensino Médio. (BRASIL, 2013g, p. 20).

De acordo com essas reflexões, o governo federal desenvolveu uma proposta de formação continuada para os professores, em regime de colaboração entre o MEC, as IES públicas e as SEDUC. Esse processo de articulação institucional “tem como finalidade desenvolver ações de capacitação que contemplem as escolas como espaço privilegiado de discussão das práticas pedagógicas do Ensino.” (BRASIL, 2013c, p. 3).

Para tanto, segundo os dados do SISMédio/DAGE/SEB/MEC, a proposta de formação continuada do PNEM tem o envolvimento de 71 Instituições de Ensino Superior distribuídas nos 26 Estados e no Distrito Federal. Desse total, 52 coordenam as ações do Curso e 19 estão associadas às IES coordenadoras.

QUADRO 1 – RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COORDENADORAS DO PNEM, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL (2014)

<b>Instituição de Ensino Superior coordenadoras do PNEM, por Unidade da Federação</b>			
<b>UF</b>	<b>Instituição de Ensino Superior</b>	<b>UF</b>	<b>Instituição de Ensino Superior</b>
<b>AC</b>	Universidade Federal do Acre	<b>PR</b>	Universidade Estadual do Centro-Oeste
<b>AL</b>	Universidade Federal de Alagoas		Universidade Tecnológica Federal do Paraná
<b>AM</b>	Universidade Federal do Amazonas		Universidade Estadual do Norte do Paraná
<b>AP</b>	Universidade Federal do Amapá		Universidade Federal do Paraná
<b>BA</b>	Universidade Federal da Bahia		Universidade Estadual do Oeste do Paraná
	Universidade Federal do Vale do São Francisco		Universidade Estadual do Paraná
<b>CE</b>	Universidade Federal do Ceará		Universidade Estadual de Maringá
<b>DF</b>	Universidade de Brasília		<b>RJ</b>
<b>ES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo	<b>RN</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>GO</b>	Universidade Federal de Goiás	<b>RO</b>	Universidade Federal de Rondônia
<b>MA</b>	Universidade Federal do Maranhão	<b>RR</b>	Universidade Federal de Roraima
<b>MG</b>	Universidade Federal de Juiz de Fora	<b>RS</b>	Universidade Federal do Rio Grande
	Universidade Federal de Uberlândia		Universidade Federal do Pampa
	Universidade Federal de Viçosa		Universidade Federal de Santa Maria
	Universidade Federal de Itajubá		Universidade Federal da Fronteira Sul (RS)
	Universidade Federal de Minas Gerais		Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	Universidade Federal do Triângulo Mineiro		Universidade Federal de Pelotas
<b>MS</b>	Universidade Federal da Grande Dourados	<b>SC</b>	Universidade Federal da Fronteira Sul (SC)
	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul		Universidade Federal de Santa Catarina
<b>MT</b>	Universidade Federal de Mato Grosso	<b>SE</b>	Universidade Federal de Sergipe
<b>PA</b>	Universidade Federal do Pará	<b>SP</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>PB</b>	Universidade Federal da Paraíba		Universidade Estadual de Campinas
<b>PE</b>	Universidade Federal de Pernambuco		Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
<b>PI</b>	Universidade Federal do Piauí		Universidade de São Paulo
<b>PR</b>	Universidade Estadual de Londrina		Universidade Federal do ABC
	Universidade Estadual de Ponta Grossa		<b>TO</b>

FONTE: Quadro elaborado pelo autor, conforme dados extraídos do sistema SISMédio/SIMEC/MEC de outubro de 2014.

QUADRO 2 – RELAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ASSOCIADAS ÀS UNIVERSIDADES COORDENADORAS DO PNEM, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL (2014)

<b>Instituições de Ensino Superior Associadas</b>			
<b>UF</b>	<b>Instituição de Ensino Superior coordenadora</b>	<b>UF</b>	<b>Instituição de Ensino Superior Associada</b>
<b>CE</b>	Universidade Federal do Ceará	<b>CE</b>	Universidade Federal do Cariri
			Universidade Estadual Vale do Acaraú
			Instituto Federal do Ceará
			Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
			Universidade Estadual do Ceará
<b>SC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina	<b>SC</b>	Universidade do Estado de Santa Catarina
			Universidade do Sul de Santa Catarina
			Universidade do Vale do Itajaí
			Universidade Regional de Joinville
<b>PE</b>	Universidade Federal de Pernambuco	<b>PE</b>	Universidade Federal Rural de Pernambuco
			Universidade de Pernambuco
			Instituto Federal do Ceará
<b>GO</b>	Universidade Federal de Goiás	<b>GO</b>	Universidade Estadual de Goiás
			Instituto Federal de Goiás
			Instituto Federal Goiano
<b>MG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais	<b>MG</b>	Universidade Estadual de Minas Gerais
			Universidade Estadual de Montes Claros
<b>ES</b>	Universidade Federal do Espírito Santo	<b>ES</b>	Instituto Federal do Espírito Santo
<b>RS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	<b>RS</b>	Universidade do Estado do Rio Grande do Sul

FONTE: Quadro elaborado pelo autor, conforme dados extraídos do sistema SISMédio/SIMEC/MEC de outubro de 2014.

Embora os entes federados envolvidos nesse processo formativo fossem os responsáveis pela elaboração da proposta, produção dos materiais didático pedagógicos, formação dos Orientadores de Estudos que acompanharam os cursistas na escola e por acompanhar o desenvolvimento de todo processo formativo, segundo o MEC, o local escolhido para o desenvolvimento do curso de formação continuada foi a escola onde os professores atuavam. De acordo com o MEC, esta formação passaria a ser:

[...] pautada no diálogo com as políticas públicas para o Ensino Médio em execução nos Estados e no Distrito Federal, como orientadora dos projetos políticos pedagógicos e dos currículos escolares, seus formatos, tempos, espaços. A escola é o ambiente gerador da reflexão crítica e das mudanças decorrentes dessa reflexão, sendo, também, beneficiária dos resultados construídos a partir das práticas coletivas fundamentadas nessas mesmas reflexões. (BRASIL, 2013c, p. 7).

Nesse sentido, para que essa proposta de oferta para uma formação processual, que levasse em consideração o coletivo da escola e as práticas pedagógicas que são desenvolvidas junto aos sujeitos do Ensino Médio, o MEC pactuou parcerias com as SEDUC e as IES e definiu as responsabilidades que caberiam a cada um dos envolvidos no processo formativo, segundo a Portaria n. 1.140/13, nos artigos 6 a 8, a saber:

1- Ao MEC caberá promover a formação dos profissionais que aderiam à proposta do PNEM, em parceria com as IES, prestar assistência técnica e financeira às SEDUC dos Estados e do Distrito Federal a ser realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, conceder bolsas de estudos e pesquisa para incentivar todos profissionais da educação envolvidos no processo formativo e fornecer digitalmente os materiais didáticos e pedagógicos a serem utilizados na formação, dentre outros;

2- Às Universidades cabe a responsabilidade pela realização da gestão acadêmica e pedagógica do processo formativo, selecionar os formadores, por assegurar o espaço físico e o material de apoio para a formação dos formadores regionais, certificar os formadores regionais, os Orientadores de Estudos e os professores cursistas e emitir relatórios para o MEC sobre o desenvolvimento da formação, dentre outras atribuições;

3- E às SEDUC cabe aderir à proposta de formação continuada do PNEM, estimular a participação das escolas e professores, gerenciar e monitorar as ações do PNEM, selecionar os supervisores, os formadores regionais e os Orientadores de Estudos, fomentar e garantir a participação dos professores e pedagogos, sem gerar prejuízo de carga horária nas atividades de sala de aula, dentre outros.

Quanto à coordenação do processo de formação institucional, constituída pelos Seminários Nacionais, a responsabilidade ficou sob a Universidade Federal do Paraná, instituição coordenadora da pesquisa/avaliação nacional sobre o Ensino Médio Inovador. Além disso, a UFPR também ficou responsável pela elaboração dos materiais didáticos pedagógicos que foram utilizados nas duas etapas do curso de formação do PNEM, conforme destaca o Documento Orientador de 2014. (BRASIL, 2014c).

Segundo os Documentos Orientadores (o preliminar de 2013 e o de 2014), a Portaria n. 1.140/13 e a Resolução n. 51/13, este curso de formação continuada de professores, oferecido na modalidade presencial, é composto por diversas ações

conjugadas, como: Seminários Nacionais, Seminários Estaduais, Cursos de formação de formadores, Curso de formação dos Orientadores de Estudos, Seminário de articulação das Licenciaturas com a Educação Básica, Reuniões para a formação, acompanhamento e avaliação e os Grupos de Estudos desenvolvidos em todas as escolas que ofertavam o Ensino Médio. O curso foi organizado da seguinte forma:

- I – as Instituições de Ensino Superior – IES formadoras, definidas pelo MEC em articulação com as Secretarias de Estado de Educação – Seduc, são responsáveis pela formação de formadores regionais e pelo acompanhamento da formação dos orientadores de estudo e dos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas;
- II – os formadores regionais são responsáveis pela formação de orientadores de estudo; e
- III – os orientadores de estudo são responsáveis pela formação, na escola, dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio. (BRASIL, 2014c, p. 4).

A proposta de formação continuada tomou o “professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade” (BRASIL, 2014c, p. 5). Em outras palavras, ao partir do entendimento de que uma das formas de se construir novas possibilidades de autonomia docente e escolar fosse valorizar os saberes que são produzidos nos espaços escolares, esta formação foi desenvolvida no *chão* da escola e no coletivo das relações que acontecem no ambiente escolar.

A esse respeito, Nóvoa (2002) reforça que o êxito da formação continuada precisa levar em consideração os saberes e as experiências produzidas pelos docentes. Ela precisa considerar que a atividade docente acontece em espaço coletivo, no qual se estabelecem redes coletivas de trabalho que são fatores decisivos de socialização profissional e de afirmação de valores da identidade profissional. E, ao defender a importância da escola como local da formação docente, o educador português também aponta que, enquanto a formação contínua precisa proporcionar o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da escola, a escola deve ser entendida como um espaço educativo, onde dar aulas e formar sejam atividades que se complementam e a formação contínua e processual seja vivenciada como um processo permanente e integrado no dia a dia da escola e dos docentes e não como um agregado externo a ser incorporado posteriormente às atividades já programadas.

Na mesma direção do que aponta Kuenzer (2011) e Nóvoa (2002), Canário (1998) enxerga a escola como o lugar que mais colabora com a formação dos professores e acrescenta dizendo que estes só terão bons desempenhos se houver mudanças de atitudes e práticas na escola, no sentido de proporcionar espaço e ambiente para que possam se desenvolver. Em outras palavras, ao entender a escola enquanto uma organização “aprendente”, ela se desenvolverá na medida em que os seus profissionais também avançarem.

Em entrevista concedida à Revista Novamerica, em 2009, Vera Maria Candau reforça essa mesma ideia de que é no dia a dia da escola que o professor (des)apreende, (re)estrutura o aprendizado, faz descobertas e aprimora a sua formação iniciada nas instituições formadoras de professores. Nesse sentido, ao considerar a escola como loco da formação continuada, essa afirmação passa a ser fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação e construir uma nova perspectiva, a qual não se limite apenas em oferecer diferentes cursos aos docentes. Da mesma forma, não se podem garantir condições mobilizadoras de um processo formativo pelo simples fato de se estar na escola e de se desenvolver uma prática (espontânea, repetitiva, mecânica). É necessário que esse processo formativo se dê por meio de uma prática reflexiva coletiva, em que os professores possam identificar as questões/problemas e tentem resolvê-los coletivamente. Além do que:

[...] considerar a escola como *Lócus* de formação continuada passa a ser uma afirmação fundamental na busca de superar o modelo clássico de formação continuada e construir uma nova perspectiva na área de formação continuada de professores. Mas este objetivo não se alcança de maneira espontânea, não é o simples fato de estar na escola e de desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença de condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetitiva, uma prática mecânica não favorece esse processo. Para que ele se dê, é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, uma prática capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e cada vez mais as pesquisas são confluentes, que seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar. (CANDAU, 1997, p. 57).

Candau (2009) também destaca que, já em 1991, Nóvoa defendia a tese de que a formação continuada precisa estar articulada com os saberes e experiências dos docentes, tornando o ambiente escolar o lugar de referência onde se desenvolvem as experiências coletivas. Segundo Nóvoa (1991, p. 30), “trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade, se os programas de formação se



estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação relacionados aos conteúdos acadêmicos.”

Diante dos argumentos apresentados por esses autores, parece claro que a proposta de formação do PNEM defende uma formação contínua “numa visão contextualizada do processo de formação profissional e da construção da identidade docente, em um processo inacabado e permanente de elaboração e reelaboração” (GRIGOLI et al., 2010, p. 240), diferentemente de uma formação que busca apenas complementar e atualizar a formação inicial, ainda que seja importante.

Ao defender uma formação que leve em consideração os saberes e as experiências que são construídos no espaço escolar, além das teorias e propostas que são levadas para o debate e reflexão, Canário (1998, p. 9-10) destaca que a maneira descontextualizada de se desenvolver uma formação é a principal causa de sua inoperância, haja vista que é impossível separar o “jogo coletivo” da ação prática de cada indivíduo e que a mudança de atitudes implica um processo coletivo de aprendizagem.

Ao propor uma formação contextualizada e focada no “professor” (como sujeito de e em formação em exercício) e na “escola” (como local da formação), a proposta do PNEM inova na metodologia, uma vez que o docente não precisa se ausentar de suas atividades, além de fomentar a criação de momentos coletivos, estimulando a reflexão, a discussão e a atualização das experiências e práticas pedagógicas que são desenvolvidas junto aos estudantes, dentre outras questões que podem e devem ser discutidas, por meio da leitura de textos elaborados pelo curso e do estudo das novas DCNEM de 2012.

Essas DCNEM precisam ser conhecidas e apropriadas por toda comunidade escolar, não somente pelo corpo docente, uma vez que elas defendem o conceito de uma formação humana integral aos sujeitos do Ensino Médio, por meio das dimensões integradoras do trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Ainda sobre a formação do PNEM, de acordo com o Documento Orientador de 2014 (BRASIL, 2014c), as atividades do curso estão organizadas em dois momentos, um composto por atividades individuais e outro por atividades coletivas, sendo que ambos contam com o acompanhamento e orientação de um Orientador de Estudos, que pertença ao quadro de profissionais que atuam na própria escola.

No primeiro momento, o professor faz a leitura dos textos propostos pelo curso, apresenta as reflexões de suas leituras no grupo de estudo na escola e

realiza pelo menos uma das atividades propostas no material didático pedagógico de estudo a ser desenvolvida na sala de aula. Já no segundo momento, o professor se reunirá semanalmente no grupo de estudo, na escola, para realizar as atividades coletivas, a partir do estudo das DCNEM, dos textos apresentados pelos “Cadernos de Formação” que abordam sobre os campos temáticos, as áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. (BRASIL, 2014c, p. 5).

Para a realização das leituras e atividades individuais, o professor deverá organizar o seu próprio tempo “institucional”, enquanto que, para as atividades coletivas, caberá à direção da escola e ao Orientador de Estudos organizarem o espaço e o tempo para os estudos, podendo ser utilizado 3 horas/aulas semanais da carga horária destinada à hora-atividade, garantindo assim a não interrupção das atividades escolares coletivas. (BRASIL, 2014c, p. 5). Essa orientação de poder usar parte da hora-atividade para os estudos origina-se do princípio de que este é o espaço de aprendizagem coletiva e de formação contextualizada a partir das experiências que são geradas no ambiente escolar. (BRASIL, 2014c, p. 8).

De acordo com esse modelo de formação continuada em que o professor utilizará parte da sua carga horária e a própria sala de aula para realizar as atividades propostas pelo programa (com o apoio de material didático pedagógico produzido por professores de Universidades, das DCNEM e da orientação e acompanhamento dos estudos), a escola tornou-se o melhor ambiente/espaço possível para a concretização de seus objetivos. Conforme Candau (1997), só será possível elaborar coletivamente um projeto de formação, se houver reflexão coletiva sobre as ações e práticas educativas.

### 3.3.2 A Integração Curricular como possibilidade de Formação Humana Integral dos sujeitos do Ensino Médio

Para iniciar nossas considerações sobre a integração curricular como possibilidade de uma formação humana integral para os sujeitos do Ensino Médio, destacamos que este é um projeto que vem sendo construído coletivamente com base na redemocratização da sociedade brasileira, por meio da mobilização dos Movimentos Sociais Populares e de Educadores, reunido em Fóruns Democráticos em Defesa da Escola Pública, que acabou contribuindo tanto na elaboração da Constituição Federal de 1988 como na LDB de 1996.

Segundo Cury (1991), este projeto de formação humana integral propõe superar a dualidade histórica presente na organização do Ensino Médio, por meio de uma educação integrada e unitária que ofereça aos estudantes as condições para que possam compreender a vida em todas as suas dimensões, da vida social, da evolução técnico-científica, da história, da dinâmica do trabalho, entre outras.

Passados dez anos da aprovação deste projeto, em 2007, o MEC lançou o programa Brasil Profissionalizado, com o objetivo de integrar o conhecimento do Ensino Médio à prática.

Para reforçar essa tese de que a formação de caráter integral é um direito de todos os sujeitos dos Ensinos Médios<sup>76</sup>, como defendem as novas DCNEM de 2012, e que a entrada no mercado de trabalho tem sido um dos motivos para a evasão escolar, Sposito e Souza (2014) mostram que, ao longo da primeira década dos anos 2000, houve um decréscimo considerável no número de jovens que apenas estudavam e aqueles que apenas estudavam e trabalhavam, e o aumento dos que apenas trabalham. Nessa mesma perspectiva, Moraes e Kruppa (2013) completam destacando que boa parte dos jovens que apenas trabalhavam são os mesmos que não completaram o Ensino Médio.

Como sinalizam as novas Diretrizes, no art. 3º, da Resolução n. 2/12, “o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos”. (BRASIL, 2012, p. 1). Mais adiante esta mesma Resolução, no seu art. 5º, traz que todas as suas formas de oferta e organização devem se basear em:

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

---

<sup>76</sup> Uma vez que o acesso a esta etapa da educação não é igualitário, nem universal, o que faz com tenhamos vários Ensinos Médios: Ensino Médio privado, Ensino Médio Regular Estadual, Ensino Médio Integrado da Rede Federal, Ensino Médio Integrado da Rede Estadual, e Jovens e Adultos que continuam fora da escola.

VIII - integração entre educação e as dimensões **do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura** como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012, p. 2, grifos nosso).

Moura (2012) compreende que as dimensões do trabalho e da tecnologia se articulam com a ciência e a cultura e que juntos contribuem para que haja uma integração curricular. Acrescenta dizendo que todo o “processo relacional de apreensão, desvelamento e intervenção do real, originado do trabalho enquanto mediação fundamental entre o homem e a natureza, resulta na produção de conhecimentos, teorias, ciência e tecnologia”. (MOURA, 2012, p. 4). Segundo o autor, essas quatro dimensões são compreendidas da seguinte forma:

[...] O trabalho como mediação primeira entre o homem e a natureza e [...] elemento central na produção da existência humana. [...] O trabalho [é compreendido] como princípio educativo, considerando [...] o seu caráter histórico e ontológico [que inclui] o mundo do trabalho [...], a sua cultura, os conflitos nele existentes e suas vinculações aos projetos societários em disputa.

[...] A ciência [...] é um tipo de conhecimento rigorosamente sistematizado e intencionalmente expresso como conceito que representam as relações determinadas e apreendidas da realidade considerada.

[...] A tecnologia é “mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)”. [Ela] passou a ter um lugar de centralidade em quase todas as práticas sociais, em particular, no processo educativo e de pesquisa.

[...] A cultura como código de comportamento dos indivíduos e grupos que integram determinada sociedade e como manifestação de sua forma de organização política e econômica, no que diz respeito às ideologias que lhe dão sustentação. (GRAMSCI, 1991 apud BRASIL, 2007, p. 44) [Ela] constitui o modo de vida de um determinado grupo populacional, pois é por meio dela que se produzem símbolos representações e significados que determinam suas práticas sociais e vice-versa. (MOURA, 2012, p. 3-4).

Mediante a defesa das quatro dimensões integradoras que dão sustentação ao conceito da formação humana integral, postuladas nas novas Diretrizes e reafirmadas por Moura (2012), parece claro que precisamos ir além de apenas levar para os estudantes os conhecimentos científicos e tecnológicos que têm sido produzidos e acumulados pela humanidade ao longo da história, sendo preciso “promover o pensamento crítico-reflexivo sobre os códigos de cultura manifestados pelos grupos sociais [...], como forma de compreender as concepções, problemas [...] e potenciais de uma sociedade, [com vistas aos] interesses sociais e coletivos.” (MOURA, 2012, p. 4).

A partir da compreensão de que é possível avançarmos rumo à oferta de uma formação integral que prepare os estudantes para o mundo do trabalho e para

o exercício da cidadania, como preconiza a atual legislação educacional, alguns autores como Moura (2010; 2012) e Silva (2013) defendem que a organização de um currículo integrado exige que os conhecimentos sejam construídos de forma contínua ao longo de toda a formação, por meio das dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Essas dimensões formativas possibilitam trazer em cena a diferença entre os conhecimentos historicamente sistematizados pela ciência e pelas artes, mais a experiência de vida do aprendiz, do estudante.

A partir de 1920, autores como Bernstein, Santomé têm adotado diferentes elementos integradores (interdisciplinaridade, tema gerador, núcleo comum, código integrado, etc.) para esta possibilidade, cumpre destacar que ambos têm em comum o reconhecimento dos limites dos saberes e dos conhecimentos, buscam também romper com um currículo organizado a partir da lógica disciplinar apresentado por uma matriz curricular.

Essa proposta busca suspender a ideia de trabalhar de forma isolada os conteúdos, dentro de cada um dos componentes curriculares, como se não fosse possível desenvolver práticas e atividades integradas, de modo a contribuir para a formação integral. Ou seja, essa possibilidade visa quebrar a concepção de que:

[...] o currículo isola em compartimentos estanques e incomunicáveis cada uma das disciplinas que objetivam trazer para o ambiente escolar os conhecimentos de um determinado ramo da ciência, os quais, para chegarem até a escola precisam ser didatizados, transformando-se em conhecimentos escolares. (MOURA, 2012, p. 12).

Dito isto, uma das possibilidades para se construir uma proposta curricular integrada para o Ensino Médio, segundo Santomé (1998), é utilizar metodologias mistas. Ou seja, no entendimento do autor, para se construir um currículo integrado seria preciso pelo menos dois “tempos e espaços”: um reservado para o desenvolvimento das atividades de integração e outro para o estudo e aprofundamento conceitual no interior de cada um dos componentes curriculares<sup>77</sup>.

Em se tratando da escola média brasileira, entendemos que parece claro que essa possibilidade, de certa forma, já vem sendo esboçada por políticas e

---

<sup>77</sup> Utilizando-se desta “metodologia mista”, Moura (2012) propõe uma organização por disciplinas (com a respectiva seleção de conteúdos, observando as possibilidades de superposição e a necessidade de evitá-las, e fazendo um recorte do real para aprofundar conceitos) e com atividades integradoras (simulação do real para compreender a relação parte totalidade por meio de atividades interdisciplinares), visto que é necessário que ambas sejam efetivadas a partir das inter-relações existentes entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura).

programas, como por exemplo, o ProEMI<sup>78</sup> e as novas DCNEM de 2012, ainda que exista um longo caminho a ser percorrido rumo a sua efetiva construção.

Para Lopes (2002, p. 153), uma integração curricular, numa perspectiva crítica, precisa necessariamente envolver “[...] uma análise das relações existentes entre a organização curricular e as estratificações sociais de saberes, pessoas e classes sociais, mediadas por relações de poder e controle”, além dos aspectos relacionados aos conhecimentos que são trabalhados nos espaços escolares.

De acordo com Ramos (2011, p. 775), um currículo integrado “[...] não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas os problematiza em suas historicidades, relações e contradições [e] formam uma unidade”. Nesse sentido, a integração curricular passaria a ser compreendida em “seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”. (CIAVATTA, 2005, p. 84).

Para além do que já temos destacado acerca da proposta de integração curricular, com vistas à formação humana integral defendida pelas novas DCNEM e incorporado nos “Cadernos de Formação” do PNEM, julgamos importante reforçar ainda que: o currículo integrado não reduz a autonomia de nenhuma área de conhecimento (BERNSTEIN, 1996); a integração curricular não pressupõe a inexistência da estrutura curricular, uma vez que a integração das partes só faz sentido se for para compor um todo (LOPES, 2002); a análise do currículo integrado deve estar vinculada à análise das disciplinas escolares que estão submetidas a uma determinada matriz curricular. (LOPES, 2008).

Nesse sentido, ao lado das ações que estão sendo desenvolvidas pelas escolas que aderiram ao ProEMI, a proposta de formação do PNEM, que teve como temática “Os sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral”, foi desenvolvida em duas etapas de 100 horas cada.

A Etapa I da formação do PNEM, realizada em 2014, teve como eixo condutor, dos seis Cadernos de Formação<sup>79</sup>, “Os Sujeitos do Ensino Médio e a

---

<sup>78</sup> O Programa Ensino Médio Inovador, por exemplo, propõe reformular o currículo do Ensino Médio a partir das dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura; ampliação da carga horária para no mínimo 3 mil horas, com a opção de ampliar para 5h ou 7h, conforme a demanda da realidade escolar; reconhecimento da singularidade, demandas e expectativas dos sujeitos; a figura do professor articulador, com tempo de dedicação exclusiva e atribuições próprias para coordenar as ações do programa; o desenvolvimento de ações interdisciplinares, de articulação entre teoria e prática, de integração entre os campos dos saberes e de ações que promovam a integração curricular. (JAKIMIUI, 2014, p. 96).

Formação Humana Integral” e os campos temáticos tinham o objetivo de possibilitar a compreensão das DCNEM, de criar espaço para a reflexão coletiva sobre a prática docente, de despertar a importância de todos os envolvidos no processo educativo e de reescrever o Projeto Político Pedagógico da Escola, além de fomentar discussões que possam orientar a reestruturação curricular do Ensino Médio.

Já na Etapa II do curso que aconteceu em 2015, a temática de estudo dos cinco “Cadernos de Formação”<sup>80</sup> foi a “Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio”, nas “Áreas de Conhecimento do Ensino Médio” e nas “relações entre elas e seus componentes curriculares”, de acordo com as novas DCNEM. Para fazer esse estudo, foram considerados os diálogos feitos nas escolas, a variedade de experiências docentes e a busca de uma educação de qualidade para todos os jovens e adolescentes que a ela demandarem e têm direito.

### 3.3.3 A Formação Continuada de Professores no âmbito do PNEM paranaense

Como temos mencionado ao longo do presente texto, a proposta de formação continuada de professores desenvolvida pelo PNEM tem como objetivos contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores que atuam no Ensino Médio, promover a valorização pela formação desses profissionais e discutir e atualizar as práticas pedagógicas junto aos estudantes na sala de aula.

De acordo os Documentos Orientadores de 2013 e 2014, a Portaria n. 1.140/13 que instituiu o Programa e a Resolução n. 51/13 estabelecendo os critérios e normas para a concessão das bolsas de estudos aos participantes da formação do PNEM, a concretização dos objetivos dessa proposta de formação dependeria da adesão e articulação das SEDUC, das Universidades públicas e dos professores que atuavam no Ensino Médio - segundo os dados do MEC/Inep, em 2013 tínhamos 406.238 docentes que atuavam em 18.676 escolas públicas.

A partir da proposição apresentada pelo PNEM aos representantes das SEDUC, aos poucos os 26 Estados e o Distrito Federal passaram a formalizar a adesão à proposta de formação continuada de professores e pedagogos do Ensino

---

<sup>79</sup> São eles: 1- Ensino Médio e Formação Humana Integral; 2- O jovem como sujeito do Ensino Médio; 3- O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; 4- Áreas de conhecimento e Integração Curricular; 5- Organização e gestão democrática da escola; e 6- Avaliação no Ensino Médio.

<sup>80</sup> A saber: 1- Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio; 2- Ciências Humanas; 3- Ciências da Natureza; 4- Linguagens; e 5- Matemática.

Médio público estadual, rural e urbano. No Paraná, a adesão ao PNEM foi assinada em 28 de fevereiro de 2014, pelo então Secretário Estadual da Educação, o professor Flávio Arns, como consta no Ofício Circular DEB/SEED n. 6, de 18 de março de 2014, que se encontra disponível no endereço eletrônico <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/oficiocircular0614.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/oficiocircular0614.pdf)>. No dia 31 de março do mesmo ano, a adesão foi formalizada durante a realização do I Seminário Estadual do PNEM, numa parceria entre a UFPR e a SEED do Paraná. (PARANÁ, 2014b).

Antes da formalização da adesão, a proposta de formação do PNEM foi apresentada para os representantes da SEED do Paraná, no primeiro “Seminário Nacional sobre Formação Continuada de Professores do Ensino Médio”, que aconteceu nos dias 31 de outubro e primeiro de novembro de 2013, em Curitiba. Este Seminário contou com a presença de representantes das 27 SEDUC, da Secretaria de Educação Básica do MEC, do Conselho Nacional de Educação, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação, das Universidades públicas parceiras, entre outros.

Uma rodada de apresentação, encaminhamentos e ajustes sobre a proposta de formação do PNEM no Paraná, aconteceu no dia 13 de dezembro de 2013, em Curitiba. Na ocasião estiveram presentes<sup>81</sup> representantes do MEC, da SEED, das Universidades públicas do Estado, do Conselho Estadual de Educação, da APP-Sindicato dos professores da Educação Básica, do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente<sup>82</sup>, que discutiram, dentre outras coisas, os objetivos do programa, a metodologia, os recursos humanos, a fonte de financiamento. (PARANÁ, 2013).

Nesse encontro de dezembro de 2013, o professor Romeu Caputo, então Secretário de Educação Básica do MEC, ao destacar que o PNEM busca valorizar a formação continuada de professores, frisou a importância da parceria entre o MEC, as SEDUC e as Universidades públicas, para dar prosseguimento na “formação individual e coletiva dos professores do ensino médio, como uma ação coordenada,

---

<sup>81</sup> Dentre os presentes no encontro do dia 13 de dezembro de 2013, estavam o professor Romeu Caputo (Secretário de Educação Básica do MEC), o professor Flávio Arns (Secretário de Estado da Educação do Paraná), o professor Zaki Akel Sobrinho (Reitor da UFPR), o professor Oscar Alves (Presidente do CEE). (PARANÁ, 2013).

<sup>82</sup> Este Fórum de Formação congrega as seguintes entidades: a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, as Instituições públicas de Ensino Superior do Estado, o Conselho Estadual de Educação, a APP-Sindicato dos professores da Educação Básica do Paraná, a Undime e a Capes (PARANÁ, 2013).



conjunta e que seja contínua.” (PARANÁ, 2013, p. 1). Já para o professor e secretário Flávio Arns, a proposta do PNEM encontraria na SEED todas as condições necessárias para obter bons resultados no Paraná, uma vez que teria uma forte sintonia com o trabalho que já vinha sendo desenvolvido pelo Fórum Permanente congregando várias entidades que buscam ampliar e fortalecer ações de formação de professores, o que refletiria na qualidade da educação paranaense. (PARANÁ, 2013).

Segundo a professora Monica Ribeiro da Silva, em transcrição feita pelo Observatório do Ensino Médio da UFPR<sup>83</sup>, da apresentação das ações em âmbito nacional do PNEM, no I Seminário Estadual<sup>84</sup> ocorrido em 31 de março de 2014, com a formalização da adesão da SEED ao PNEM, a proposta de formação continuada para os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio passou a contar com o envolvimento de nove Universidades públicas do Estado que chamaram para si a responsabilidade desse diálogo com os professores da escola básica, a partir do *chão* da escola, das necessidades, angústias, anseios e possibilidades reais que temos. (SILVA, 2014b). Ainda de acordo com a Professora Monica, esse diálogo das IES com as escolas da Educação Básica resultaria “ não só na formação continuada dos nossos professores, mas também uma profunda revisão do que temos feito em termos de formação inicial dos professores”. (SILVA, 2014b).

Com a adesão do Paraná à proposta de formação continuada do PNEM (que nacionalmente tem aproximadamente 406.238 professores, de 18.676 escolas que atendem 7.046.953 estudantes do Ensino Médio), os cerca de 31.423 professores, de 1.483 escolas, que atendem 411.212 estudantes da escola média da rede pública estadual paranaense, de 2013, conforme dados do MEC/Inep, passaram a ter a oportunidade de participar das atividades formativas que começaram a ser

---

<sup>83</sup> Disponível no endereço eletrônico: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/solenidade-de-abertura-seminario-estadual-do-pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio-no-parana-310314-curitiba-pr/>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

<sup>84</sup> Dentre os envolvidos na organização da formação de professores do PNEM paranaense e que estiveram presentes no I Seminário Estadual, que aconteceu no dia 31 de março de 2013, destacamos: a professora Yvelise Arco-Verde, Secretária de Educação Básica do MEC; o professor Flávio Arns, Secretário de Estado da Educação; o professor João Carlos Gomes, Secretário do Estado de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; o professor Zaki Akel, Reitor da UFPR; a professora Andréa do Rocio Caldas, Diretora do Setor de Educação da UFPR; a professora Eliane Terezinha Vieira Rocha, Superintendente da SEED; o professor Oscar Alves, Presidente do CEE; a professora Monica Ribeiro da Silva, Coordenadora das ações em âmbito nacional do PNEM; a professora Walkíria Olegário Mazeto, Secretária Educacional da APP-Sindicado; representantes das nove Universidades públicas envolvidas com o programa, dos 32 NRE da SEED; supervisores e professores formadores. (PARANÁ, 2014a).

desenvolvidas em 2014, com parceria entre a SEED e as Universidades públicas envolvidas.

Destacamos ainda que para aderir à formação do PNEM que aconteceu na escola em que o professor atuava, ele precisaria estar cadastrado no Censo Escolar de 2013 (Portaria n. 1.140/13 e Resolução n. 51/13) e o diretor da escola precisaria fazer a inscrição/inserção no sistema SISMédio, uma ferramenta desenvolvida especificamente para esta formação.

De acordo com a proposta de formação do PNEM, no Paraná, o curso foi organizado em dois módulos de 100 horas cada: no primeiro, que aconteceu em 2014, foram tratados de temas de formação comum para todos, tendo como eixo condutor “Os Sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral”; já no segundo, que foi realizado em 2015, foram abordados os conteúdos da “Organização do Trabalho Pedagógico e das Áreas do Conhecimento” (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática). As atividades da formação foram estruturadas em dois momentos, sendo um com atividades individuais e outro com atividades coletivas. Em ambas as Etapas (módulos) foram previstos encontros semanais de 3 horas de estudos, acompanhamento e orientação de Orientador de Estudo e uma bolsa de estudo no valor de R\$ 200,00 mensais para os professores e coordenadores pedagógicos que aderiram ao programa.

Como temos destacado, a partir dos entendimentos acordados entre o MEC, a SEED e o Fórum Permanente de apoio à Formação Docente, o PNEM no Paraná foi desenvolvido em parceria com as nove Universidades públicas do Estado. O critério adotado para a distribuição geográfica dos cursistas levou em consideração a localização da IES e os NRE da SEED. De acordo com a TABELA 5, o atendimento dos professores e dos demais envolvidos no programa, ficou assim distribuído:

TABELA 5 – NÚMEROS DE UNIVERSIDADES FEDERAIS E ESTADUAIS DO PARANÁ ENVOLVIDAS NA FORMAÇÃO DO PNEM E DE ENVOLVIDOS – PARANÁ (2014)

IES	NRE	Formador regional	Supervisor SEED / IES	Orientado de Estudo	Professor	Coord. Pedagógico
UFPR	Curitiba e Paranaguá	4	2	179	2.601	108
UTFPR	Área Metropolitana Norte e Área Metropolitana Sul	6	3	245	3.269	187
UEPG	Ponta Grossa, Telêmaco Borba e Wenceslau Braz	4	2	117	1.412	81
UENP	Cornélio Procópio, Ibaiti e Jacarezinho	3	2	82	1.048	47
UNICENTRO	Guarapuava, Irati, Laranjeiras do Sul, Pato Branco, União da Vitória e Pitanga	5	1	180	2.272	105
UEL	Apucarana, Ivaiporã e Londrina	4	2	174	2.032	123
UNIOESTE	Assis Chateaubriand, Cascavel, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Foz do Iguaçu e Toledo	8	2	231	3.329	206
UEM	Campo Mourão, Cianorte, Goioerê, Maringá e Umuarama	5	2	161	2.133	92
UNESPAR	Loanda e Paranavaí	3	2	95	1.245	112

FONTE: Tabela elaborada pelo autor, conforme dados fornecidos pelo sistema SISMédio/DAGE/SEB/MEC, de outubro de 2014.

Em se tratando de um curso de formação continuada para professores de Ensino Médio, desenvolvido em âmbito nacional, com a adesão das 27 SEDUC e que contou com recursos do FNDE para concessão de bolsas de estudos e custeio, dentre outros, trazemos alguns números referentes aos envolvidos na Etapa I deste programa, que aconteceu em 2014.

Por exemplo, segundo os dados da TABELA 6, dos 299.802 professores cursistas (professores e coordenadores pedagógicos) que iniciaram a formação do PNEM, 20.402 (7%) são do Paraná e, destes, 2.709 (13%) passaram a ser atendidos pela UFPR<sup>85</sup>. Temos ainda mais 17.514 professores que atuaram como Orientadores de Estudos na própria escola em que trabalhavam. Desse montante, 1.464 (8%) pertenceram ao Paraná e, destes, 179 (12%) sob a coordenação da UFPR.

Além disso, percebemos ainda que dos 1.740 sujeitos envolvidos na formação (entre Coordenadores gerais e adjuntos, Formadores das IES e regionais

<sup>85</sup> Trazemos o número dos envolvidos e atendidos pela UFPR, por se tratar do recorte da presente pesquisa que analisou as ações e os resultados da Formação do PNEM paranaense, junto aos professores cursistas (professores e coordenadores pedagógicos) que concluíram a primeira Etapa da Formação, por meio de Relatórios Personalizados emitidos pelo sistema SISMédio.

e Supervisores das IES e SEDUC), 112 (6%) foram paranaenses e, destes, 13 (12%) sob a responsabilidade da UFPR. Já das 52 Universidades coordenadoras do programa, 9 (17%) foram paranaenses, ao passo que, das 19 IES associadas, nenhuma delas pertenceram ao Paraná. Por fim, das 17.920 escolas atendidas pelo programa, 1.403 (8%) eram da rede estadual do Paraná e, destas, 169 (12%) abrigaram os professores cursistas atendidos pela UFPR.

TABELA 6 – NÚMEROS DOS ENVOLVIDOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNEM – BRASIL, PARANÁ E UFPR (2014)

<b>Envolvidos no PNEM</b>	<b>Brasil</b>	<b>Paraná</b>	<b>UFPR</b>
Universidades coordenadoras	52	9	1
Universidades associadas	19	-	-
Escolas estaduais	17.920	1.403	169
Coordenadores gerais	52	9	1
Coordenadores adjuntos	80	8	-
Formadores das IES	373	35	6
Formadores regionais	963	42	4
Supervisores das IES e SEDUC	272	18	2
Orientadores de Estudo	17.514	1.464	179
Professores	291.081	19.341	2.601
Coordenadores pedagógicos	8.721	1.061	108

FONTE: Tabela elaborada pelo autor, conforme dados fornecidos pelo sistema SISMédio/DAGE/SEB/MEC, de outubro de 2014.

No Paraná, a formação do PNEM seguiu todas as orientações constantes nos Documentos Orientadores (preliminar de 2013 e o de 2014), Portaria n. 1.140/13 e Resolução n. 51/13. Dentre elas, destacamos a metodologia do curso, o local da formação, a carga horária, o público a quem se destinava, os horários em que aconteceram os encontros coletivos, o acompanhamento de um Orientador de Estudos, a utilização do sistema SISMédio para a gestão e acompanhamento do curso, entre outros.

Dentre os ajustes acordados entre o MEC, a SEED, as IES e a APP-Sindicato dos professores, um deles diz respeito ao uso da carga horária da hora-atividade<sup>86</sup> para a realização dos encontros coletivos da formação do PNEM. Ficou

<sup>86</sup> Em cumprimento a Lei Federal n. 11.738/08, que estabeleceu o Piso Salarial Nacional para professores da Educação Básica e o limite máximo de 2/3 da jornada de trabalho para as atividades de interação com os estudantes, em 2014, o Estado do Paraná editou a Lei Complementar n. 174/14, estabelecendo que a partir do primeiro dia do ano letivo de 2015, a complementação da hora-atividade será de, no mínimo, 1/3 da jornada de trabalho (art. 2º). Por exemplo, de acordo com o anexo II desta Lei, para uma jornada de trabalho de 20 horas/aula, o professor terá 7 horas/aulas de atividades; enquanto que para 40 horas/aulas, a complementação será de 14 horas atividades.  
Disponível em:

definido que esses encontros aconteceriam aos sábados e que os cursistas poderiam utilizar a hora-atividade para fazerem as leituras e atividades individuais. (PARANÁ, 2014c).

Para facilitar a formação do PNEM na escola, a SEED e as IES organizaram um cronograma com datas para a realização dos encontros, indicando os “Cadernos de Formação” a serem estudados, os materiais de estudo e o Grupo de Estudos em Rede<sup>87</sup> (GER), como consta no APÊNDICE 1 desta pesquisa.

Também foram acordados entre o MEC, a SEED e as IES, a criação de um Grupo de Estudo em Rede e a disponibilização de material complementar de estudos pela Secretaria de Estado da Educação, como consta no QUADRO 3. Cumpre ainda destacarmos que o GER não substitui, nem desobriga a utilização do sistema SISMédio na formação do PNEM, sendo este o sistema nacional de acompanhamento e gestão do programa. Da mesma forma, o material produzido pela SEED não substitui os “Cadernos de Formação” do PNEM que foram produzidos por professores universitários e custeados pelo MEC/FNDE.

Por fim, para concluir nossas considerações sobre a formação do PNEM paranaense que ocorreu em 2014 e que foi coordenado pela UFPR, lembramos que foram realizados Seminários Estadual e de Formação dos orientadores de estudo, encontros de Formação dos formadores das IES e da SEED<sup>88</sup>, além de reuniões entre a coordenação da Universidade e representantes da SEED.

---

<<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=124212&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

<sup>87</sup> O GER é uma ação da SEED que integra as ações do PNEM e se caracteriza pela interação virtual entre os professores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual. Ele busca contribuir pedagogicamente nas discussões realizadas pelos cursistas a partir dos materiais disponibilizados no GER, além de subsidiar a SEED para posterior tomada de decisões para a melhoria do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1316>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

<sup>88</sup> Os encontros aconteceram nas seguintes datas e carga horária, a saber: o Seminário Estadual (31/03/14 - 8h); o Seminário Estadual de Formadores e Supervisores Regionais (15 e 16/04/14 - 16h); a Formação dos Formadores Regionais foi organizada por Caderno de Formação e com carga horária de 4 horas cada – Caderno I (28/04/14 – 4h), Caderno II (07/07/14), Caderno III (11/08/14), Caderno IV (09/09/14), Caderno V (09/10/14) e Caderno VI (04/11/11/14); os Encontros de Formação dos Orientadores de Estudo foram organizados por Caderno de Formação, segundo os NRE (Curitiba e Paranaguá) da SEED, com carga horária de 8 horas cada – Caderno I (24 e 25/06/14), Caderno II (30/07 e 01/08/14), Caderno III (25 e 26/08/14), Caderno IV (22 e 23/09/14), Caderno V (20 e 21/10/14) e Caderno VI (10 e 11/12/14). Esses dados estão disponíveis no site do Observatório do Ensino Médio da UFPR, em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

## 4 LEVANTAMENTO DE DADOS E OS RESULTADOS DAS AÇÕES DO PNEM PARANAENSE

O conhecimento para o ensino é interdisciplinar, ele implica você associar conteúdos a perspectivas pedagógicas, o que não é um exercício simples. [...] Sem esses conhecimentos, ele não tem condição de desenvolver um trabalho com reflexão, de fato. E isso não acontece hoje na formação de professores em nenhuma circunstância: fornecer-lhe fundamentos e instrumentos para criar possibilidades de trabalho, de inovar.

(GATTI, 2014, p. 255).

Como destaca a epígrafe da pedagoga e pesquisadora Bernadete Angelina Gatti (2014), o conhecimento para o ensino implica associar conteúdos a perspectivas pedagógicas e isso não acontece na formação de professores. Neste terceiro capítulo, analisamos os resultados das ações da formação do PNEM paranaense, junto aos 2.393 professores cursistas<sup>89</sup> atendidos pela UFPR e que concluíram da Etapa I do curso em 2014, a partir dos dados dos Relatórios Personalizados do sistema SISMédio.

Para fazer esta análise, consideramos as seguintes categorias avaliadas pelos professores e disponibilizadas no SISMédio, a saber: o perfil dos professores cursistas, a avaliação das atividades obrigatórias, a avaliação complementar do conteúdo e os temas que os professores gostariam que fossem aprofundados em outros cursos de formação continuada.

Além disso, este pesquisador participou como observador do II Seminário Estadual do PNEM paranaense, que aconteceu em novembro de 2015, e registrou as avaliações que foram levantadas pelos professores presentes que atuaram como formadores, supervisores e coordenadores, com o intuito de agregar mais elementos para analisar os resultados das ações realizadas pelo programa no Paraná.

### 4.1 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os resultados das ações da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio, no âmbito do PNEM paranaense, mais especificamente dos docentes que pertencem aos NRE

---

<sup>89</sup> Professores e Coordenadores Pedagógicos que atuam no Ensino Médio público estadual, pertencentes aos NRE de Curitiba e Paranaguá – ao todo a SEED conta com 32 NRE distribuídos no Estado.

de Curitiba e Paranaguá e que foram atendidos pela UFPR, durante a realização da Etapa I do curso, que aconteceu em 2014, utilizamos os dados dos Relatórios Personalizados do SISMédio e elementos levantados na avaliação realizada pelos professores presentes no II Seminário Estadual, ocorrido em 2015.

Como já apontamos, para este estudo utilizamos os dados de 2.393 cursistas (sendo 2.294 professores e 99 coordenadores pedagógicos, que representam 1% do total nacional), de 169 escolas de Ensino Médio da rede estadual paranaense (que representam percentualmente 1% do total nacional), que foram atendidos pela UFPR e que concluíram a Etapa I da formação do PNEM em 2014, como constam nos Relatórios Personalizados do SISMédio.

É importante destacar ainda que, dos 299.802 docentes que atuavam em 17.920 escolas médias brasileiras e que iniciaram a formação do PNEM em 2014, 20.402 (7% do total nacional) eram de 1.403 (8% do total nacional) escolas paranaenses. E, destes, 2.709 estiveram sob a coordenação da UFPR.

Nesse sentido, considerando que o objetivo da pesquisa é caracterizar a formação de professores do Ensino Médio e analisar os resultados das ações do PNEM paranaense, a partir da avaliação realizada no SISMédio pelos cursistas concluintes da Etapa I do curso, analisamos as seguintes categorias: o perfil dos professores cursistas (item 4.2), a avaliação das atividades obrigatórias realizadas pelos professores cursistas (item 4.3), a avaliação complementar do conteúdo feita pelos professores cursistas (item 4.4) e os temas em que os professores cursistas gostariam que fossem aprofundados em outros cursos de formação (item 4.5).

Para analisar o perfil dos professores cursistas, levamos em consideração a faixa etária, o sexo, a escolaridade e a área de formação. Os dados foram organizados em três gráficos e uma tabela, sendo que ambos trazem a quantidade de cursistas avaliadores e o percentual que representam, de acordo com os dados informados no sistema SISMédio.

Quanto à avaliação das atividades, analisamos em cada um dos Cadernos da Etapa I, os seguintes aspectos: a relação com o conteúdo do Caderno de Formação, a clareza das instruções para a realização da atividade, a clareza do objetivo da realização da atividade, a vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar e a articulação entre teoria e prática. Para cada um desses aspectos, adotamos seis critérios avaliativos: muito fraca, fraca, regular, boa, muito boa e em branco.

QUADRO 3 – RELAÇÃO DAS ATIVIDADES OBRIGATORIAS DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM – BRASIL (2014)

Cadernos da Formação	Atividades obrigatórias – Etapa I	
	Atividades	Descrição da Atividade
<b>Caderno I</b>  Ensino Médio e formação humana integral	Atividade 1 – p. 26	Identificar os principais desafios do Ensino Médio no Brasil.
	Atividade 2 – p. 31	Traçar o perfil social, cultural e econômico dos sujeitos matriculados no Ensino Médio na Escola.
	Atividade 3 – p. 40	Identificar os principais princípios e fundamentos que constituem a proposta de formação humana integral.
	Atividade 4 – p. 45	Propor ações para o alcance da universalização do Ensino Médio.
<b>Caderno II</b>  O Jovem como sujeito do Ensino Médio	Atividade 5 – p. 16	Refletir sobre os sentidos de estar na escola para professores e jovens.
	Atividade 6 – p. 29	Promover diálogo com os estudantes na escola sobre culturas juvenis.
	Atividade 7 – p. 43	Propor estratégias metodológicas para o diálogo com os jovens trabalhadores sobre suas expectativas e condições de trabalho.
	Atividade 8 – p. 60	Redigir carta endereçada aos jovens estudantes do Ensino Médio.
<b>Caderno III</b>  O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral	Atividade 9 – p. 17	Debater com os professores na escola a relação entre os conteúdos ensinados, o mundo do trabalho, o da ciência, o da tecnologia e o da cultura.
	Atividade 10 – p. 27	Ler e discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio com os professores da escola.
	Atividade 11 – p. 34	Redigir texto sobre as contribuições do que é ensinado na escola para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes.
	Atividade 12 – p. 44	Debater com estudantes e professores do Ensino Médio o currículo da escola.
<b>Caderno IV</b>  Áreas do conhecimento e integração curricular	Atividade 13 – p. 16	Elaborar proposta de trabalho da temática “Educação alimentar e nutricional” em uma perspectiva integradora.
	Atividade 14 – p. 26	Elaborar proposta de atividade.
	Atividade 15 – p. 37	Elaborar proposta curricular integrada.
	Atividade 16 – p. 45	Analisar filme e reportagem e propor atividade em sala de aula.
<b>Caderno V</b>  Organização e Gestão Democrática da escola	Atividade 17 – p. 12	Debater a participação docente na gestão democrática da escola.
	Atividade 18 – p. 18	Promover debate sobre situações vividas na escola que podem ser objeto de decisões coletivas.
	Atividade 19 – p. 23	Ler normas elaboradas pela Secretaria de Educação do Estado sobre a instalação e o funcionamento dos Conselhos Escolares e verificar as decisões do Conselho Escolar instalado na escola.
	Atividade 20 – p. 29	Pesquisar a atuação do Grêmio Estudantil na Escola.
	Atividade 21 – p. 38	Discutir e registrar experiências relativas à participação dos pais na vida escolar.
	Atividade 22 – p. 47	Pesquisar o processo de elaboração do PPP da escola, analisar seu conteúdo e refletir sobre o ambiente em sala de aula, postura docente e estratégias de ensino.
<b>Caderno VI</b>  Avaliação no Ensino Médio	Atividade 23 – p. 17	Discutir concepções de avaliação e os principais desafios no campo da avaliação educacional.
	Atividade 24 – p. 28	Analisar o projeto político-pedagógico e planos de ensino da escola para identificação de concepções de avaliação da aprendizagem, instrumentos e procedimentos de avaliação mais utilizados na escola, critérios de atribuição de notas e de aprovação.
	Atividade 25 – p. 38	Coletar dados como a taxa de rendimento da escola e refletir sobre a avaliação da aprendizagem.
	Atividade 26 – p. 50	Refletir sobre as avaliações educacionais externas e sobre a utilização de seus resultados.

FONTE: Quadro criado pelo próprio autor, a partir dos “Cadernos de Formação” da Etapa I, do curso de formação do PNEM – Brasil (2013).



Para a análise, coletamos dados dos Relatórios do SISMédio, reunidos por aspectos e critérios avaliativos e geramos 36 tabelas, sendo que 30 delas estão no Apêndice deste trabalho. E, para melhor apresentação, as atividades foram identificadas por um número e página em que se encontram nos Cadernos, como constam no QUADRO 3.

As tabelas referentes a essa avaliação também trazem a quantidade de cursistas avaliadores em cada um dos Cadernos, bem como o percentual que representa em cada um dos critérios avaliativos, em seus respectivos aspectos.

Para analisar a avaliação complementar do conteúdo, consideramos os seguintes critérios: a distribuição do tempo, o volume de informação apresentadas, a relevância do conteúdo para a sua prática profissional e a aplicabilidade para a sua prática profissional. Elaboramos quatro gráficos, um para cada critério avaliativo (dispostos no Apêndice desta pesquisa), e três tabelas, tendo como referência o período de julho a dezembro de 2014.

Os gráficos mostram o número de cursistas e a nota atribuída por eles em cada um dos seis meses em que ocorreu a Etapa I do PNEM paranaense, e as tabelas trazem a quantidade de docentes que participaram desta avaliação, as maiores e menores notas e a média de notas no período em que aconteceu o curso.

Uma vez que os Relatórios Personalizados do SISMédio trazem a avaliação em formato distinto, para calcular a “média de notas” entre professores e coordenadores pedagógicos (ambos cursistas) que atuam no Ensino Médio da rede estadual paranaense utilizamos a seguinte fórmula: [(quantidade de professores x nota) + (quantidade de pedagogos x nota) / total de professores e pedagogos = nota final utilizada nos gráficos].

Por fim, para analisarmos os temas em que os professores cursistas gostariam que fossem aprofundados em outros cursos de formação, elaboramos seis gráficos, sendo um para cada Caderno (eles também estão no Apêndice deste texto), três tabelas e um quadro.

## 4.2 O PERFIL DOS PROFESSORES CURSISTAS

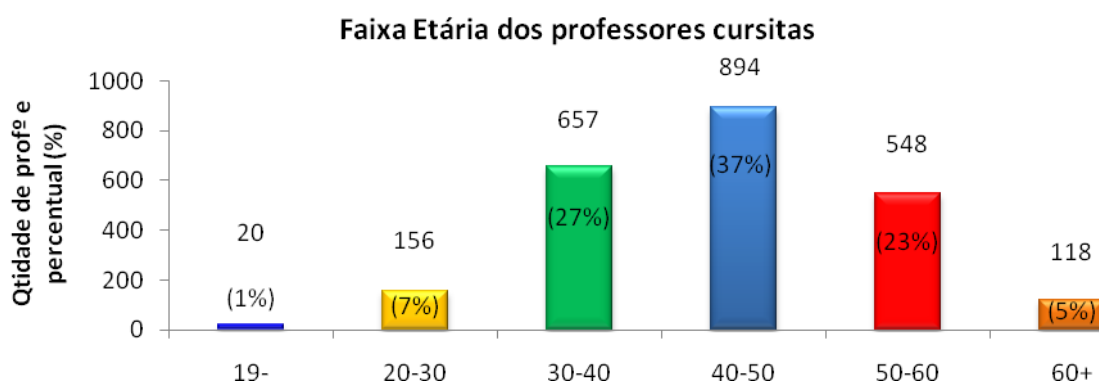
Para apresentar o perfil dos 2.393 professores cursistas atendidos pela UFPR que concluíram a Etapa I do PNEM paranaense em 2014, levamos em consideração os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do sistema

SISMédio referentes a “faixa etária”, o “sexo”, a “escolaridade” e a “área de formação”.

Quanto à faixa etária dos professores cursistas, segundo dados do GRÁFICO 1, verificamos que, dos 2.393, 60% (1.442) têm idade entre 40 e 60 anos; 34% (813) têm de 20 a 40 anos; 5% (118) têm 60 anos ou mais e apenas 1% (20) tem 19 anos ou menos. De imediato, esses dados refletem, de certa forma, o que já diziam os dados do MEC/Inep de 2010, quando mostravam que 46% (220.119) dos professores do Ensino Médio têm, em média, mais de 40 anos de idade.

Numa segunda observação, destacamos pelo menos mais três dados sobre a idade dos cursistas, a saber: o primeiro mostra que 7% (156) têm de 20 a 30 anos; o segundo traz que 23% estão na casa dos 50 a 60 anos; e o terceiro evidencia que o percentual de cursistas que têm idade entre 30 a 50 anos é de 65% (1.551).

GRÁFICO 1 – PERFIL DOS PROFESSORES CURSISTAS DA FORMAÇÃO DO PNEM, SEGUNDO A FAIXA ETÁRIA – PARANÁ (2014)



FONTE: Gráfico criado pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, referente à Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

Ao olhar para o perfil dos professores cursistas, segundo o sexo, constatamos que a maioria dos docentes cursistas é composta por professoras. Pelos dados apurados pelo GRÁFICO 2, dos 2.393 cursistas, 1/3 deles é do sexo masculino, ou seja, 33% (781), enquanto que 2/3 ou 67% (1.612) são do sexo feminino.

Os dados mostram que a profissão de docente continua sendo exercida majoritariamente por profissionais do sexo feminino, ainda que tenha crescido a participação dos homens nesta etapa da educação nos últimos anos, como já sinalizavam os dados do MEC/Inep de 2010, apontando que a participação masculina naquele ano era de 37% (176.237).

GRÁFICO 2 – PERFIL DOS PROFESSORES CURSISTAS DA FORMAÇÃO DO PNEM, SEGUNDO O SEXO – PARANÁ (2014)



FONTE: Gráfico criado pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, referente à Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

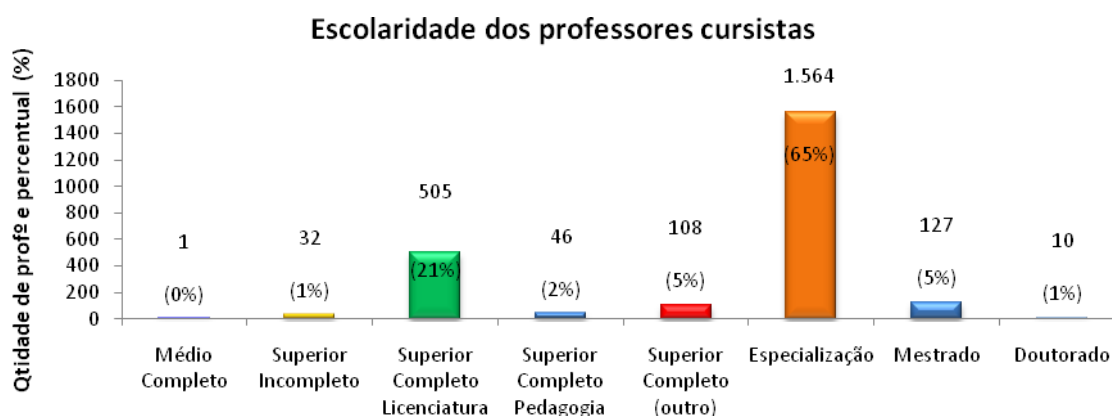
No que diz respeito à escolaridade dos cursistas, de maneira geral o GRÁFICO 3 mostra que 99% (2.360) dos docentes possuem Ensino Superior Completo e apenas 1% tem formação Superior Incompleta (32) ou Ensino Médio Completo (1). Sem dúvida alguma, esses dados revelam que a formação dos docentes do Ensino Médio tem melhorado em muito desde que foi aprovada a LDB de 1996, haja vista que no seu art. 62 está prevista como formação mínima para esta etapa da educação “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de educação”. (BRASIL, 1996b, p. 18).

Segundo os dados do MEC/Inep, em 2013, o Brasil tinha 93% (472.450) dos professores que atuavam no Ensino Médio com formação de Ensino Superior, 7% com Ensino Médio (36.749) ou Ensino Fundamental (204). Ainda de acordo com os dados do MEC/Inep, nesse mesmo ano, no Paraná, o percentual de docentes da escola média com formação Superior era de 96% (34.841), ante os 4% daqueles que tinham apenas o Ensino Médio (1.418) ou o Ensino Fundamental (2). Ou seja, tanto no âmbito nacional como no paranaense, o art. 62 da LDB está sendo perseguido e valorizado, como mostram os números aqui levantados.

O GRÁFICO 3 apresenta que 65% (1.564) dos professores cursistas têm Especialização; 21% (505) têm apenas o curso Superior com Licenciatura e 6% o Mestrado (127) ou Doutorado (10). Além disso, os dados também apontam para uma preocupação: há 6% (141) de professores cuja maior escolaridade é o Ensino Médio Completo, Superior Incompleto e Superior Completo, mas sem Licenciatura ou Pedagogia.

Em outras palavras, por mais que tenhamos avançado na questão da formação inicial dos docentes, ainda temos um longo caminho a percorrer quanto à melhoria e ampliação da escolarização desses profissionais, que passa pela formação mínima exigida pela LDB de 1996 (Ensino Superior com Licenciatura), bem como pela oferta de cursos de pós-graduação Lato Sensu (Especialização) e Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado).

GRÁFICO 3 – PERFIL DOS PROFESSORES CURSISTAS DA FORMAÇÃO DO PNEM, SEGUNDO A ESCOLARIDADE – PARANÁ (2014)



FONTE: Gráfico criado pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, referente a Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

Ao debruçarmos sobre os dados acerca da área de formação dos 2.393 cursistas atendidos pela UFPR, segundo dados apresentados na TABELA 7, constatamos que 77% (1.840) têm curso Superior com Licenciatura; 22% (528) possuem apenas formação Superior com Bacharelado e 1% é formado em curso Superior Tecnológico (17) ou a área de formação não foi informada (8). De modo geral, é possível dizer que os dados revelam que ainda temos 23% de professores do Ensino Médio (dentre os cursistas que fazem parte do recorte desta pesquisa) sem a formação mínima exigida pela LDB de 1996.

Esses dados vêm ao encontro do estudo realizado por Kuenzer (2011), mostrando que, no ano 2011, 87% dos professores do Ensino Médio brasileiro eram licenciados e que apenas 53% deles tinham formação compatível com a disciplina em que lecionavam. Ou seja, os demais 47% dos professores atuavam em disciplinas que não tinham formação e que certamente acabavam comprometendo a formação dos estudantes, para além das inúmeras outras questões que também interferem no processo ensino aprendizagem, a saber: a questão da universalização

do acesso, permanência e qualidade social do ensino; a urgência no desenvolvimento de políticas e programas de formação continuada dos professores; a necessidade de melhorar as condições de infraestrutura das escolas; as condições de trabalho e remuneração dos docentes; entre outras. (BRASIL, 2013g).

Quando olhamos para os cursistas que têm licenciatura, pelo menos três aspectos sobressaem. O primeiro deles mostra que, dentre as 12 disciplinas do Ensino Médio regular, os cursos de Letras – Língua Portuguesa e Língua Portuguesa/Estrangeira (373), Geografia (186), Educação Física (175) e Matemática (167) somam mais de 1/3 do total de cursistas, ou seja, são 38% (901) do total. O segundo dado traz que os cursos de Química (63), Artes Visuais (54), Física (39) e Ciências Sociais (24) são os que têm o menor número de cursistas licenciados, atingindo apenas 8% (180). E, em terceiro lugar, destacamos que os outros cursos de formação Superior que estão para além das 12 disciplinas do Ensino Médio não profissionalizante (194) e a Pedagogia (210) representam 17% (404).

Ao verificarmos a formação dos 528 professores cursistas que possuem o bacharelado, encontramos dados ainda mais alarmantes para além do fato de eles não terem a formação mínima exigida pela LDB de 1996. Dessa breve análise, levantamos pelo menos três aspectos: o primeiro mostra que os quatro cursos que apresentam o maior número de professores são Matemática (104), História (67), Letras – Língua Portuguesa e Língua Portuguesa/Estrangeira (65) e Artes Visuais (40), perfazendo 12% (276) do total. Os cursos de Química (10), Física (8), Educação Física (4) e Geografia (2) concentram apenas 1% (24). Por fim, os professores que têm formação Superior com Bacharelado, em curso diverso das disciplinas do currículo do Ensino Médio regular (135) e em Pedagogia – Ciências da Educação (12) totalizam 6% (147).

Esses dados parecem retratar muito bem uma das preocupações desta etapa da educação: ainda temos muitos professores sem a mínima formação na área em que atuam. Por conseguinte, um dos reflexos desse quadro é percebido na qualidade da formação dos nossos estudantes (ainda que tenhamos nestas duas primeiras décadas dos anos 2000, mais alunos nos bancos escolares do que tínhamos nos anos 1900, não conseguimos a mesma evolução na formação dos educandos). Diante desse quadro, questionamos: Será que, com as metas do PNE 2014-2024 para os próximos 10 anos, a formação mínima exigida para os

professores e a formação integral dos estudantes que está prevista nas DCNEM de 2012, poderá se tornar uma realidade?

TABELA 7 – PERFIL DOS PROFESSORES CURSISTAS DA FORMAÇÃO DO PNEM, SEGUNDO A ÁREA DE FORMAÇÃO – PARANÁ (2014)

Área de Formação		Professores Cursistas	
		(n.)	(%)
<b>Licenciatura</b> (1.840) 77%	Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira	243	10,15
	Pedagogia	210	8,78
	Outro Curso de Formação Superior (Licenciatura)	194	8,11
	Geografia	186	7,77
	Educação Física	175	7,31
	Matemática	167	7,00
	História	160	6,69
	Letras – Língua Portuguesa	130	5,43
	Ciências Biológicas	129	5,39
	Filosofia	66	2,76
	Química	63	2,63
	Artes Visuais	54	2,26
	Física	39	1,63
	Ciências Sociais	24	1,00
<b>Bacharelado</b> (528) 22%	Outro Curso de Formação Superior (Bacharelado)	135	5,64
	Matemática	104	4,35
	História	67	2,80
	Letras – Língua Portuguesa e Estrangeira	40	1,67
	Artes Visuais	40	1,67
	Filosofia	35	1,46
	Letras – Língua Portuguesa	25	1,04
	Ciências Sociais	23	0,96
	Ciências Biológicas	23	0,96
	Pedagogia (Ciências da Educação)	12	0,50
	Química	10	0,42
	Física	8	0,33
	Educação Física	4	0,17
Geografia	2	0,08	
<b>Tecnológico</b>	Outro Curso de Formação Superior (Tecnológico)*	17	0,71
<b>Outro</b>	Área de Formação não informada	8	0,33
<b>Total</b>		<b>2.393</b>	<b>100</b>

FONTE: Tabela criada pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do sistema SISMédio, referente a Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

\* São eles: Análise e Desenvolvimento de Sistemas/Segurança da Informação (4), Automação Industrial (2), Produção Cênica (1), Redes de Computadores (1), Biotecnologia (1), Saneamento Ambiental (1), Processos Escolares (1), Banco de Dados (1) e outros (5);

Quando consideramos apenas a área de formação nas 12 disciplinas do Ensino Médio regular, desconsiderando o curso superior com licenciatura ou bacharel, visualizamos o seguinte cenário: os três cursos que contam com o maior número de professores são Letras – Língua Portuguesa e Língua Portuguesa/Estrangeira (438), Matemática (271) e História (227), resultando no total

de 39% (936). Já os três cursos com o menor número de docentes estão em Química (73), Ciências Sociais (47) e Física (47), totalizando 7% (167).

Para concluir essas breves observações quanto à formação dos professores cursistas atendidos pela UFPR no âmbito do PNEM paranaense, julgamos pertinente trazer ainda para esta análise ao menos mais dois destaques.

O primeiro deles está relacionado ao fato de que ainda temos 15% (354) dos cursistas com uma formação diversa das 12 disciplinas curriculares do Ensino Médio não profissionalizante, sendo 194 licenciados, 135 bacharéis, 17 tecnólogos e 8 que não tiveram a área de formação informada. Diante desses dados perguntamos: A formação que os nossos adolescentes, jovens e adultos estudantes estão recebendo será capaz de prepará-los para o mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania? É possível pensar que a formação mínima exigida pela LDB de 1996 poderá ser alcançada a partir do previsto na meta 1, estratégia 1.8, e meta 15, estratégia 15.11, do PNE 2014-2024?

Como já pontuamos, de imediato podemos dizer que esses dados são preocupantes, considerando que segundo a meta 15 do PNE 2014-2024, o poder público deve garantir até o ano de 2016 – ou seja, no prazo de um ano de vigência deste PNE – uma política de formação dos professores<sup>90</sup>, assegurando que todos os docentes da Educação Básica tenham formação superior na área em que atuam. (BRASIL, 2014b).

Em segundo lugar, destacamos a existência de um percentual considerável de professores cursistas que não possuem licenciatura, em especial os que cursaram História, Matemática, Artes Visuais e Ciências Sociais. Por exemplo, dos 227 professores com formação em História, 30% (67) são bacharéis; dos 271 de Matemática, 38% (104) não são licenciados; dos 94 de Artes Visuais, 43% (40)

---

<sup>90</sup> Para garantir que a Meta 15 PNE 2014-2024 seja atendida, no dia 9 de junho de 2015, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno aprovou as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. De acordo com o art. 3º, “a formação inicial e a formação continuada destinam-se [...] à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas - educação infantil, ensino fundamental, ensino médio - e modalidades - educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação à distância – com base na compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.” (BRASIL, 2015, p. 3).

também não possuem formação específica na área que atuam e, dos 47 formados em Ciências Sociais, 49% (23) têm apenas o bacharelado.

Esses dados mostram que as disciplinas relacionadas a esses cursos tendem a ter profissionais menos preparados para atuarem no Ensino Médio, o que acaba comprometendo ainda mais a formação dos estudantes. Uma das consequências deste cenário, aparece em um estudo feito por Rabelo (2015), mostrando que em 2013 a carência de professores de Matemática, em âmbito nacional, foi de 36% e que 25% dos estudantes do Ensino Médio não tiveram professores dessa disciplina.

Com os dados trazidos pela pesquisadora Rabelo e dos cursistas atendidos pela UFPR no âmbito do PNEM paranaense, que não possuem curso de licenciatura na disciplina em que atuam, em especial nas disciplinas de História, Matemática, Artes Visuais e Ciência Sociais, consideramos a existência de uma forte tendência de que nos próximos anos poderemos experimentar um verdadeiro “apagão” nessas disciplinas. Diante disso, em que medida as políticas e programas voltados à formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, em especial para o Ensino Médio, serão suficientes para estancar e/ou reverter este quadro de professores que ainda não possuem a mínima formação nas disciplinas em que atuam em sala de aula?

Para além desse questionamento, temos ainda o desafio de enfrentarmos as precárias condições de infraestrutura (melhoria, ampliação e adequação) das unidades escolares, de trabalho e remuneração dos professores, bem como o desafio de retomarmos o crescimento das matrículas do Ensino Médio ocorrido nos anos de 1990 e de buscarmos a universalização do atendimento com qualidade socialmente referenciada, como destaca Kuenzer (2010). Esses são apenas alguns dos desafios pelos quais passa a escola média brasileira na atualidade.

#### 4.3 A AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS REALIZADA PELOS PROFESSORES CURSISTAS

Para analisar os resultados da avaliação das atividades obrigatórias da formação do PNEM paranaense, consideramos os cinco aspectos disponibilizados pela avaliação institucional, a saber: a relação com o conteúdo do Caderno de Formação, a clareza das instruções para realização da atividade, a clareza do



objetivo da realização da atividade, a vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar e a articulação entre teoria e prática.

Em seguida, elaboramos um conjunto de 34 tabelas que trazem dados dos cinco aspectos avaliados, sendo que 30 delas estão no Apêndice desta pesquisa. E, para fazer uma apresentação mais leve e objetiva possível dos dados constantes nas tabelas, as atividades foram identificadas por um número e página em que aparecem nos Cadernos, conforme descrito no QUADRO 3 (p. 119).

Além disso, parece pertinente trazer ainda para esse início de apresentação e análise dos resultados obtidos a partir da avaliação das atividades obrigatórias, algumas informações que podem ajudar a compreender a dinâmica da realização do curso, bem como das atividades e de sua avaliação no SISMédio.

Na primeira delas destacamos que, segundo a organização da formação do PNEM, cada um dos professores cursistas tinha que realizar pelo menos uma das atividades propostas pelo material de estudo (no contexto de sala de aula, além de organizar seu tempo para as leituras dos textos e apresentar suas reflexões nas discussões com o grupo de professores da escola), sob a orientação e acompanhamento dos orientadores de estudos. (BRASIL, 2013c).

A segunda diz respeito ao número de atividades que os Cadernos<sup>91</sup> apresentam. Enquanto os Cadernos I, II, III, IV e VI, trazem quatro atividades em cada um deles, o Caderno V apresenta seis.

Por fim, destacamos que, no SISMédio, os cursistas avaliaram pelo menos uma das atividades propostas em cada um dos Cadernos, nos cinco aspectos e seis critérios avaliativos, a saber: muito fraca, fraca, regular, boa, muito boa e em branco. Essa é a razão pela qual nenhuma das 26 atividades foram avaliadas no conjunto dos 2.393 cursistas atendidos pela UFPR, no âmbito do PNEM paranaense.

Pois bem, uma vez apresentados os aspectos, critérios avaliativos e demais informações sobre a avaliação das atividades obrigatórias realizada pelos cursistas no SISMédio, passamos então a destacar algumas considerações, buscando responder o problema de pesquisa : Em que medida os objetivos anunciados na

---

<sup>91</sup> A saber, os seis “Cadernos de Formação” do PNEM abordam as seguintes temáticas: 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; e Caderno VI – Avaliação no Ensino Médio.

proposta de formação continuada do PNEM estão sendo contemplados segundo a avaliação do curso realizada pelos professores no sistema SISMédio?

São objetivos da formação do PNEM: promover a melhoria da qualidade da formação ofertada no Ensino Médio; ampliar os espaços e tempos de formação dos profissionais envolvidos nesta etapa da educação; promover um movimento de reflexão acerca das práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas; fomentar o desenvolvimento de práticas educativas com vistas à formação integral dos estudantes, como preveem as novas DCNEM de 2012 (BRASIL, 2013h).

A primeira consideração faz menção às atividades que obtiveram o maior número de cursistas avaliadores, considerando a mais avaliada em cada um dos Cadernos, em relação ao total de cursistas que concluíram a Etapa I do PNEM, como traz a TABELA 8.

O quadro ficou assim distribuído, a saber: a atividade 1, que buscava identificar os principais desafios do Ensino Médio no Brasil, teve a participação de 1.602 (67%) avaliadores, a maior de todas; a atividade 5, que propôs uma reflexão sobre os sentidos de estar na escola para os professores e jovens, despertou a atenção de 1.370 (57%) professores; a atividade 9, que estimulava a criação de um debate com os docentes na escola sobre a relação entre os conteúdos ensinados, o mundo do trabalho, o da ciência, o da tecnologia e o da cultura foi avaliada por 1.503 (63%) cursistas; a atividade 13, que propunha a elaboração de uma proposta de trabalho tendo como temática a 'Educação alimentar e nutricional' em uma perspectiva integradora contou com 1.381 (58%) participações; a atividade 17, que fomentou a realização de um debate sobre a participação docente na gestão democrática da escola teve a avaliação de 1.469 (61%) professores; e a atividade 23, que tinha como norte discutir concepções de avaliação e os principais desafios no campo da avaliação educacional foi avaliada por 1.158 (48%) cursistas.

TABELA 8 – ATIVIDADES QUE REGISTRARAM A MAIOR PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES CURSISTAS AVALIANDO AS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS, CONSIDERANDO CADA UM DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM, EM RELAÇÃO AO TOTAL DE CONCLUINTEs – PARANÁ (2014)

Atividades	Professores cursistas	
	(n.)	(%)
Atividade 01	1.602	67
Atividade 05	1.370	57
Atividade 09	1.503	63
Atividade 13	1.381	58
Atividade 17	1.469	61
Atividade 23	1.158	48

FONTE: Tabela criada pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, referente a Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

De posse dos dados desta observação que apresentam as atividades que mais tiveram a participação dos cursistas, levantamos três aspectos:

O primeiro – as três atividades que mais despertaram a atenção dos professores avaliadores e que tiveram um envolvimento entre 61 e 67% dos concluintes da formação pertencem aos Cadernos “Organização e Gestão Democrática da Escola” (61%), “O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral” (63%) e “Ensino Médio e formação humana integral” (67%).

Uma das possíveis razões desse maior envolvimento dos docentes cursistas pode estar relacionada ao fato de que esses Cadernos e atividades buscaram trabalhar temáticas que afetam diretamente a ação deles junto aos sujeitos do Ensino Médio. Além disso, ambas são temáticas que interferem diretamente no processo ensino-aprendizagem e podem (se forem debatidas e construídas com a maior participação possível dos entes e sujeitos envolvidos) preparar melhor os estudantes para o mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania.

O segundo – as duas atividades que registraram a participação de 57 e 58%, fazem parte dos Cadernos “O jovem como sujeito do Ensino Médio” (57%) e “Áreas do conhecimento e integração curricular” (58%).

Dentre as razões desses dois Cadernos e atividades se destacarem junto aos cursistas, uma delas tem relação com as temáticas que envolvem diretamente os membros da comunidade escolar (professores/pedagogos, estudantes, equipe diretiva e administrativa, corpo de funcionários, pais, comunidade).

Dito de outra forma: esses Cadernos propõem construir uma organização curricular que integre as áreas do conhecimento com base nesses (e para esses)

sujeitos que serão os beneficiários diretos, uma vez que são questões que há muito estão sendo debatidas por interferirem na qualidade (socialmente referenciada) da educação ofertada aos estudantes (adolescentes, jovens e adultos) da escola média.

O terceiro – das seis atividades que mais despertaram a atenção dos cursistas, a que obteve a menor (48%) participação pertence ao Caderno “Avaliação no Ensino Médio”.

Ainda que a atividade 23 tenha obtido o maior número de avaliadores dentre as demais atividades do seu Caderno, ela ficou abaixo de 50% dos cursistas, o que parece demonstrar que, de uma maneira geral, o conteúdo e as atividades desse Caderno não despertaram muito a atenção dos professores.

Dentre as possíveis razões do baixo envolvimento dos cursistas nas atividades do Caderno VI, destacamos: (1) mesmo sendo uma temática importante de ser discutida, parece ter havido pouca disposição em estudar a avaliação educacional, que passa pela avaliação da aprendizagem, avaliações externas e avaliação institucional; (2) requer conhecer os documentos legais e normativos, bem como estudar os teóricos que discutem a temática e suas implicações para a atividade docente, na perspectiva de oferecer uma formação integradora para os estudantes do Ensino Médio; (3) mesmo entendendo que a avaliação educacional seja importante no processo ensino-aprendizagem, ela ainda é pouco conhecida e entendida; (4) talvez o fato de este Caderno ter sido o último a ser trabalhado na Etapa I do Curso, coincidindo com o encerramento das atividades escolares em dezembro, pode não ter recebido a devida atenção, como aconteceu nos demais Cadernos.

Na segunda consideração, elencamos três dados sobre esta avaliação, a partir das informações constantes no APÊNDICE 1 (os dados estão organizados em 30 tabelas) deste trabalho e TABELA 9. São eles: 1) em média, cada uma das 26 atividades foram avaliadas por 1.233 (52%) cursistas; 2) a maior participação dos cursistas foi registrada na atividade 1 que buscava identificar os principais desafios do Ensino Médio, ficando com 1.602 (67%) avaliações e 3) a menor de todas as adesões esteve na atividade 25, que propôs coletar dados como a taxa de rendimento da escola e refletir sobre a avaliação da aprendizagem, tendo a participação de apenas 900 (38%) cursistas.

TABELA 9 – ATIVIDADES QUE REGISTRARAM A MENOR PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES CURSISTAS AVALIANDO AS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS, CONSIDERANDO CADA UM DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM, EM RELAÇÃO AO TOTAL DE CONCLUINTEs – PARANÁ (2014)

Atividades	Professores cursistas	
	(n.)	(%)
Atividade 03	1.118	47
Atividade 07	1.209	51
Atividade 12	1.151	48
Atividade 15	1.221	51
Atividade 19	1.121	47
Atividade 25	900	38

FONTE: Tabela criada pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, referente a Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

Os dados mostram que, de forma geral, os Cadernos e atividades tiveram, na média, a participação de um pouco mais de 50% dos cursistas. Olhando mais atentamente para esses dados, podemos arriscar em dizer que esta formação lançou a semente de uma nova perspectiva de formação humana integral para os estudantes da escola média, em conformidade com a LDB de 1996, com as novas DCNEM de 2012 e com as metas do PNE 2014-2024. Formação que tem como pressuposto preparar os estudantes para o ingresso no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania, considerando as dimensões do trabalho, da cultura, da tecnologia e ciência. (MOURA, 2012).

Além disso, esses 50% dos cursistas puderam experimentar, compartilhar e atualizar suas práticas pedagógicas, que possivelmente colherão bons resultados em termos de uma maior integração aluno-professor-escola e de uma formação de melhor qualidade socialmente referenciada para os estudantes.

O segundo dado que também merece a nossa atenção refere-se à atividade 1, do Caderno I, sobre o “Ensino Médio e formação humana integral”, que teve 67% de participação de cursistas avaliando. Esta atividade registrou o maior envolvimento de professores cursistas, dentre as 26 propostas pela formação do PNEM.

Em outras palavras, 2/3 dos cursistas tiveram uma maior afinidade em avaliar a proposta de identificar quais seriam os principais desafios que assolam o Ensino Médio brasileiro. Dentre as possíveis razões dessa adesão à atividade, destacamos: (1) os professores estão dispostos a conhecer os desafios desta etapa da educação e/ou compreendê-los melhor; (2) eles buscam nesses desafios encontrar respostas para situações-problemas que podem estar enfrentando e não sabem como lidar ou por onde começar; (3) veem nessa proposta a oportunidade de

conhecer um pouco mais sobre o contexto histórico do Ensino Médio, bem como as principais políticas e programas que têm sido desenvolvidas ao longo dos anos; entre outras possibilidades.

Já o terceiro dado mostra que, com um pouco mais de 1/3 de participações, a avaliação da atividade 25, do Caderno que aborda sobre a “Avaliação no Ensino Médio” parece reforçar aquilo que já pontuávamos anteriormente: há pouca disposição em debater e conhecer o tema avaliação; o tema exige o conhecimento dos documentos legais que tratam sobre a temática e que o estudo deste Caderno coincidiu com o processo final das atividades escolares regulares.

Quando verificamos os porquês da baixa participação dos cursistas nessa atividade que propunha coletar dados sobre a taxa de rendimento da escola e refletir sobre a avaliação da aprendizagem, levantamos algumas possibilidades, a saber: os professores desconhecem tais dados ou esses dados não são disponibilizados como deveriam; eles têm dificuldades em dimensioná-los e compreendê-los; faltam informações e dados para ajudá-los na reflexão sobre a avaliação da aprendizagem; dentre outras perspectivas que podem ser consideradas.

Como terceira consideração, constatamos que, em todos os aspectos apresentados para avaliar as 26 atividades da Etapa I da formação do PNEM paranaense, as atividades do Caderno VI sobre “Avaliação no Ensino Médio” registraram a maior média numérica e percentual de cursistas que simplesmente assinalaram o critério avaliativo “em branco”, respectivamente.

Assim ficaram as médias: no aspecto clareza das instruções para realização da atividade, a média obtida foi de 11,8 e 1,17%; sobre a relação com o conteúdo do Caderno de Formação, a média atingiu 12,0 e 1,19%; sobre a clareza do objetivo da realização da atividade, a média aumentou para 13,5 e 1,35%; em articulação entre teoria e prática, a média ficou em 16,0 e 1,60%; e quanto à vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar, a média saltou para 16,3 e 1,63%.

De maneira geral, afirmamos que esses dados parecem apontar para a existência de fragilidades na proposta de formação do PNEM, principalmente no que diz respeito às atividades, conteúdos e encaminhamentos do Caderno VI sobre “Avaliação no Ensino Médio”.

TABELA 10 – CADERNOS DE FORMAÇÃO QUE TIVERAM A MAIOR MÉDIA NUMÉRICA (N.) E PERCENTUAL (%) DE PROFESSORES CURSISTAS QUE, AO AVALIAREM SUAS ATIVIDADES, ASSINALARAM COMO “EM BRANCO”, SEGUNDO OS ASPECTOS CONSIDERADOS NA ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014)

Aspectos avaliados	Caderno de Formação	Professores cursistas	
		(n.)	(%)
Relação com o conteúdo do Caderno de Formação	Caderno VI	12,0	1,19
Clareza das instruções para realização da atividade	Caderno VI	11,8	1,17
Clareza do objetivo da realização da atividade	Caderno VI	13,5	1,35
Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar	Caderno VI	16,3	1,63
Articulação entre teoria e prática	Caderno VI	16,0	1,60

FONTE: Tabela criada pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, referente a Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

Como possíveis razões deste resultado, destacamos: (1) a dificuldade de o professor executar as atividades propostas, por talvez não entendê-las; (2) o baixo interesse em se envolver pela temática “avaliação”; (3) a dificuldade de se sentir sujeito dessa formação do PNEM, em especial nas atividades sobre a avaliação do Ensino Médio; (4) a insegurança por refletir sobre a sua própria prática pedagógica em sala de aula, transferindo para os estudantes a responsabilidade pelo fracasso na avaliação e (5) aqueles que acreditam já possuírem conhecimento suficiente sobre a temática.

A quarta consideração diz respeito às atividades e Cadernos que foram mais bem avaliados pelos 2.393 professores cursistas, no critério avaliativo “muito boa”, segundo cada um dos cinco aspectos da Avaliação Institucional do MEC sobre as ações do PNEM.

As atividades que obtiveram o melhor resultado no critério avaliativo “muito boa”, nos cinco aspectos avaliados fazem parte do Caderno V sobre “Organização e Gestão Democrática da escola”, conforme descrito na TABELA 11.

A atividade 21, que propunha discutir e registrar experiências relativos à participação dos pais na vida escolar teve a melhor avaliação nos aspectos clareza do objetivo da realização da atividade (94,69%) e articulação entre teoria e prática (92,67%). Já a atividade 22, que propôs fazer uma pesquisa sobre o processo de elaboração do PPP da escola, analisar seu conteúdo e refletir sobre o ambiente em sala de aula, postura docente e estratégias de ensino foi destaque nos aspectos Relação com o conteúdo do Caderno de Formação (95,34%), Clareza das instruções para a realização da atividade (94,74%) e Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar (93,10%).

TABELA 11 – ATIVIDADES E CADERNOS DE FORMAÇÃO QUE OBTIVERAM A MAIOR MÉDIA PERCENTUAL (%) COMO “MUITO BOA”, SEGUNDO OS ASPECTOS CONSIDERADOS NA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS FEITA PELOS PROFESSORES CURSISTAS, DA ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014)

Aspectos Avaliados	Atividades		Cadernos de Formação	
	(n.)	(%)	(n.)	(%)
Relação com o conteúdo do Caderno de Formação	Atividade 22	95,34	Caderno V	94,00
Clareza das instruções para realização da atividade	Atividade 22	94,74	Caderno V	94,01
Clareza do objetivo da realização da atividade	Atividade 21	94,69	Caderno V	94,06
Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar	Atividade 22	93,10	Caderno II	92,22
Articulação entre teoria e prática	Atividade 21	92,67	Caderno V	91,08

FONTE: Tabela criada pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, referente a Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

Em outras palavras, podemos dizer que essas atividades que mais despertaram o interesse dos professores cursistas estão relacionadas à participação dos pais na vida escolar dos filhos, no processo de construção do PPP da escola e na postura do docente em sala de aula. Ao que tudo indica, essas temáticas são as que mais despertaram a atenção e preocupação dos professores, talvez por entenderem que esse processo seja um dos caminhos para que a escola possa voltar a fazer sentido para os estudantes e, conseqüentemente, ampliar o número de matrículas no Ensino Médio e qualificando a formação ofertada.

Todavia, ao verificarmos os Cadernos que atingiram a maior média percentual no critério avaliativo “muito boa” em suas atividades, segundo os aspectos considerados para avaliar as atividades obrigatórias da Etapa I da formação do PNEM paranaense, percebemos que o predomínio ficou com o Caderno V, que trabalhou a “Organização e Gestão Democrática da escola”. Este Caderno só não obteve a maior média no aspecto Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar, que, por sua vez, ficou contemplado no Caderno II, o qual abordou “O jovem como Sujeito do Ensino Médio”.

É possível dizer que as temáticas que foram mais bem avaliadas como “muito boa” tinham como foco principal refletir sobre a gestão escolar, bem como sobre a possibilidade de se construir um currículo que possa oferecer uma formação integral aos estudantes da escola média, a partir das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia. (MOURA, 2012; SILVA, 2013). Formação Integral que está prevista nas novas DCNEM de 2012 e nas metas do PNE 2014-2024 que tratam sobre o Ensino Médio.



Na quinta consideração, destacamos as atividades e os Cadernos em que os cursistas mais assinalaram como sendo “regular”, no conjunto de todos os aspectos avaliados no SISMédio.

Os aspectos vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar (1,81%) e articulação entre teoria e prática (2,31%) registraram as maiores participações nessa avaliação, na atividade 1, que buscava identificar os principais desafios do Ensino Médio brasileiro. No aspecto Clareza das instruções para a realização da atividade, a atividade 3, que propunha identificar os principais princípios e fundamentos que constituem a proposta de formação humana integral, sobressaiu com 1,61%. Já ao analisar a Clareza do objetivo da realização da atividade, o destaque ficou por conta da atividade 15, que sugeriu elaborar uma proposta curricular integrada, alcançando 1,06%. E, por fim, o aspecto Relação com o conteúdo do Caderno de Formação obteve a maior avaliação como “regular” na atividade 14, que visava elaborar uma proposta de atividade (0,96%).

Os percentuais mostram que, embora a maioria das atividades da formação do PNEM foram muito bem avaliadas, as atividades 1, 3, 14 e 15 parecem não ter empolgado tanto assim os professores ou talvez elas apresentassem uma certa dificuldade de entendimento, compreensão e realização das mesmas, para além de outras possibilidades.

TABELA 12 – ATIVIDADES E CADERNOS DE FORMAÇÃO EM QUE OS PROFESSORES CURSISTAS MAIS ASSINALARAM PERCENTUALMENTE (%) COMO SENDO “REGULAR”, SEGUNDO OS ASPECTOS CONSIDERADOS NA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS, DA ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014)

Aspectos Avaliados	Atividades		Cadernos de Formação	
	(n.)	(%)	(n.)	(%)
Relação com o conteúdo do Caderno de Formação	Atividade 14	0,96	Caderno IV	0,83
Clareza das instruções para realização da atividade	Atividade 3	1,61	Caderno I	1,23
Clareza do objetivo da realização da atividade	Atividade 15	1,06	Caderno IV	0,88
Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar	Atividade 1	1,81	Caderno I	1,64
Articulação entre teoria e prática	Atividade 1	2,31	Caderno III	1,97

FONTE: Tabela criada pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, referente a Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

Da mesma forma, ao debruçarmos sobre a relação dos Cadernos que obtiveram o maior percentual de suas atividades sendo avaliadas como sendo “regular”, segundo cada um dos aspectos analisados, nos deparamos com um

quadro bastante semelhante com a análise que realizamos das atividades que mais se destacaram nessa avaliação.

Enquanto o Caderno I, que trabalhou o “Ensino Médio e formação humana integral”, obteve o maior registro na avaliação “regular”, nos aspectos Clareza das instruções para realização da atividade (1,23%) e Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar (1,64), o Caderno IV, que abordou as “Áreas de conhecimento e integração curricular”, foi o destaque no aspecto Relação com o conteúdo do Caderno de Formação (0,83%) e Clareza do objetivo da realização da atividade (0,88%). Porém, o maior percentual de todos ficou no aspecto Articulação entre teoria e prática (1,97%), com o Caderno III, que discutiu sobre “O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral”.

Os Cadernos I, III e IV mostraram ter problemas que parecem estar relacionados com a Clareza das instruções para realização das atividades, com a Vinculação ao contexto de sala de aula e com a Articulação entre teoria e prática. Não parece serem dificuldades muito sérias, entretanto alguns cursistas sentiram-se um pouco desconfortáveis quando realizaram a avaliação das mesmas.

Por fim, na sexta consideração, apresentamos as atividades e o Caderno em que os cursistas mais pontuaram como sendo “muito fraca”, em cada um dos aspectos constantes na avaliação do SISMédio. No conjunto das 26 atividades, o maior percentual ficou concentrado nas atividades 23 e 24, que pertencem ao Caderno VI que trabalhou a “avaliação no Ensino Médio”.

De um lado, temos a atividade 24, que ao propor fazer uma análise do PPP e dos Planos de Ensino da escola, visando identificar as concepções de avaliação da aprendizagem, instrumentos e procedimentos de avaliação mais utilizados na escola, critérios de atribuição de notas e de aprovação, registrou 0,91% no quesito Articulação entre teoria e prática, demonstrando haver para esse grupo de cursistas dificuldades em relacionar o conteúdo teórico desta proposta com a prática pedagógica em sala de aula.

Por outro lado, a atividade 23, que propunha discutir as concepções de avaliação e os principais desafios no campo da avaliação educacional, alcançou o maior percentual como sendo “muito fraca” em 80% dos aspectos analisados. Registrou 0,95% na Relação com os conteúdos do Caderno de Formação, Clareza das instruções e do objetivo para a realização da atividade. Em Vinculação ao contexto de sala de aula, ela ficou com 1,04%, o percentual mais alto de todos.

Já quando voltamos para os Cadernos que mais apareceram, na média, com a avaliação de suas atividades como sendo “muito fraca”, considerando os aspectos que foram utilizados na avaliação realizada pelos professores cursistas atendidos pela UFPR, encontramos o seguinte resultado: em todos os aspectos o maior percentual ficou com o Caderno VI, que trabalhou a “Avaliação no Ensino Médio”.

TABELA 13 – ATIVIDADES E CADERNOS DE FORMAÇÃO EM QUE OS PROFESSORES CURSISTAS MAIS REGISTRARAM (%) COMO SENDO “MUITO FRACA”, SEGUNDO CADA UM DOS ASPECTOS CONSIDERADOS NA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS, DA ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014)

Aspectos Avaliados	Atividades		Cadernos de Formação	
	(n.)	(%)	(n.)	(%)
Relação com o conteúdo do Caderno de Formação	Atividade 23	0,95	Caderno VI	0,72
Clareza das instruções para realização da atividade	Atividade 23	0,95	Caderno VI	0,74
Clareza do objetivo da realização da atividade	Atividade 23	0,95	Caderno VI	0,69
Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar	Atividade 23	1,04	Caderno VI	0,74
Articulação entre teoria e prática	Atividade 24	0,91	Caderno VI	0,72

FONTE: Tabela criada pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, referente a Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

Os dados informados pela TABELA 13 mostram a existência de problemas no Caderno VI sobre “Avaliação no Ensino Médio”, em todos os aspectos analisados pelos cursistas. Dentre as razões que podem ajudar a entender o que ocorreu nesse Caderno, destacamos: (1) problemas na seleção, organização e desenvolvimento dos conteúdos<sup>92</sup> e na linguagem utilizada para a construção e apresentação dos conteúdos e atividades; (2) fragilidades na elaboração das atividades e na orientação para a realização das mesmas; (3) o Caderno não despertou a atenção dos cursistas, os quais preferiram depositar suas reflexões e estudos nas atividades dos demais Cadernos do PNEM; (4) pouco diálogo com as práticas docentes; dentre outras.

#### 4.4 A AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR DO CONTEÚDO REALIZADA PELOS PROFESSORES CURSISTAS

Ao longo dos seis meses de duração da Etapa I da formação do PNEM paranaense, os professores cursistas fizeram a avaliação complementar do

<sup>92</sup> A saber, são eles: Avaliação educacional – uma introdução; Avaliação da aprendizagem – algumas questões; Avaliação e taxas de rendimento – uma relação a ser problematizada; e Avaliações externas – novos desafios e tensões.

conteúdo que foi trabalhado na formação. Essa avaliação consistia em atribuir mensalmente uma nota de 0,00 a 10,00, em cada um dos quatro critérios avaliativos disponibilizados no sistema SISMédio, a saber: a distribuição do tempo, o volume de informação apresentado, a relevância do conteúdo para a sua prática profissional e a aplicabilidade para a sua prática profissional.

Esta avaliação mensal realizada pelos professores cursistas, no SISMédio, também esteve ligada aos seis Cadernos da Etapa I do PNEM paranaense, visto que, no período de julho a dezembro de 2014, foi estudado em média um Caderno por mês, além de textos das novas DCNEM de 2012 e da LDB de 1996, de outros dispositivos legais e oficiais, além das atividades individuais e coletivas que foram desenvolvidas em salas de aula com os estudantes e em encontros de professores organizados na própria escola em que atuavam.

Antes de trazermos algumas considerações a partir dos resultados obtidos dessa avaliação, destacamos que foram elaborados quatro gráficos que estão anexados no Apêndice desta pesquisa e quatro tabelas, com base nos dados emitidos pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, sendo um gráfico para cada critério avaliativo, ao longo dos seis meses de duração do curso.

Em primeiro lugar, pelos dados constantes na TABELA 14, o maior número de professores cursistas que participaram desta avaliação apareceu no mês de julho, com 2.292 (96%), mês em que foi trabalhado o Caderno I, que abordou a temática “Ensino Médio e formação humana integral”. Já a menor participação de professores ocorreu no mês de dezembro, com apenas 668 (28%), sendo que nesse mês foi trabalhado o Caderno VI, sobre a “Avaliação no Ensino Médio”.

TABELA 14 – PARTICIPAÇÃO NUMÉRICA (N.) E PERCENTUAL (%) DE PROFESSORES CURSISTAS NA AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR DO CONTEÚDO, CONSIDERANDO OS MESES EM QUE ACONTECEU A ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014)

Mês	Participação de professores	
	(n.)	(%)
Julho	2.292	96
Agosto	2.181	91
Setembro	2.128	89
Outubro	2.081	87
Novembro	2.068	86
Dezembro	668	28

FONTE: Tabela criada pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, referente a Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

No entanto, ainda que tenha havido uma diferença de 1.624 cursistas (de aproximadamente 68 pontos percentuais) entre a maior e a menor participação na avaliação complementar do conteúdo da formação do PNEM paranaense de 2014, a média mensal do período ficou em 1.905 (80%).

Essa média parece estar retratando pelo menos duas situações: a primeira mostra que mais de 2/3 dos cursistas preocuparam-se em participar efetivamente da avaliação dos temas; a segunda observação evidencia que esses professores acreditaram estar contribuindo para que os próximos cursos de formação continuada possam apresentar melhores condições de aproveitamento e efetivação dos conteúdos a serem abordados (distribuição do tempo, quantidade de informações e relevância e aplicabilidade do conteúdo para a sua prática profissional).

Ao olhar mais atentamente para os dados da TABELA 14, constatamos a ocorrência de pelo menos dois movimentos. O primeiro deles mostra que, de julho a novembro, a participação apresentou uma oscilação negativa e decrescente de 10 pontos percentuais, passando de 96% (quando iniciaram os estudos e atividades do PNEM paranaense) para 86%. Já o segundo movimento foi percebido no mês de dezembro, que amargou uma redução de 58 pontos percentuais no intervalo de apenas um mês, passando a registrar apenas 28% de participação.

Dentre as possíveis razões dessa oscilação decrescente na participação dos professores cursistas, no período em que aconteceu a Etapa I do PNEM paranaense, destacamos: (1) no início, a proposta de formação do PNEM era novidade e, como tal, despertou o maior interesse dos cursistas; (2) no decorrer dos estudos dos Cadernos e da realização das atividades, os cursistas atenuaram a dedicação à formação; (3) além das atividades da formação, os professores também atuavam em sala de aula, o que demandou maior tempo para preparação das aulas e atividades para os estudantes; (4) o estudo do Caderno VI, no mês de dezembro, coincidiu com o encerramento do ano letivo; (5) dos 2.709 que iniciaram a formação e que foram atendidos pela UFPR, 2.393 concluíram a Etapa I, uma redução de aproximadamente 12%; dentre outras razões.

Quanto às notas que foram atribuídas mensalmente em cada um dos critérios avaliativos, como mostra a TABELA 15, constatamos que a maior delas foi confiada à aplicabilidade para a sua prática profissional (9,90), na avaliação que aconteceu no mês de dezembro. Já a menor nota ficou com a distribuição do tempo (9,40), nos meses de julho e dezembro.

No entanto, a média geral de notas ficou em 9,69. Isto significa dizer que, no geral, os quatro critérios avaliativos foram muito bem avaliados pelos cursistas, sinalizando que o tempo, a quantidade de informação e a aplicabilidade do conteúdo na prática profissional parecem ter sido bem compreendidos pelos professores. Assim como também é possível destacar que de alguma forma a proposta de formação do PNEM teve boa receptividade por parte dos professores e pedagogos que atuam no Ensino Médio da rede pública estadual do Paraná.

TABELA 15 – MAIOR E MENOR NOTA ATRIBUÍDA PELOS PROFESSORES CURSISTAS NA AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR DO CONTEÚDO, CONSIDERANDO OS CRITÉRIOS AVALIATIVOS E OS MESES EM QUE ACONTECEU A ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014)

Critérios avaliativos	Maior Nota		Menor nota	
	Mês	Nota	Mês	Nota
Distribuição do tempo	Nov.	9,75	Jul./Dez.	9,40
Volume de informações apresentadas	Dez.	9,85	Jul.	9,45
Relevância do conteúdo para a sua prática profissional	Dez.	9,88	Jul.	9,60
Aplicabilidade para a sua prática profissional	Dez.	9,90	Jul.	9,57

FONTE: Tabela criada pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, referente a Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

Outro dado que também julgamos importante trazer para esta análise acerca da Avaliação Complementar do Conteúdo, diz respeito às médias das notas obtidas em cada um dos critérios, como aparece na TABELA 16. Enquanto a distribuição do tempo registrou uma média de 9,57, o volume de informações apresentadas teve 9,68, a aplicabilidade para a sua prática profissional evoluiu para 9,75 e a relevância do conteúdo para a sua prática profissional atingiu 9,76 de média.

TABELA 16 – MÉDIA DAS NOTAS ATRIBUÍDAS PELOS PROFESSORES CURSISTAS NA AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR DO CONTEÚDO, CONSIDERANDO OS CRITÉRIOS AVALIATIVOS E O PERÍODO EM QUE ACONTECEU A ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014)

Critérios avaliativos	Média das notas
Distribuição do tempo	9,57
Volume de informações apresentadas	9,68
Relevância do conteúdo para a sua prática profissional	9,76
Aplicabilidade para a sua prática profissional	9,75

FONTE: Tabela criada pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, referente a Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

No entanto, quando verificamos a avaliação mensal feita pelos professores, percebemos que houve variações significativas, que provavelmente foram motivadas de acordo com o Caderno em que estavam trabalhando.

Por exemplo, a melhor avaliação em todos os critérios analisados foi registrada no mês de novembro (9,79), quando foi trabalhado o Caderno sobre “Organização e Gestão Democrática da escola”. Na sequência, aparecem os meses de dezembro (9,76), outubro (9,73), setembro (9,70), agosto (9,67) e julho (9,51).

Interessante perceber que a menor média das notas apareceu no primeiro mês (julho), quando foi estudado o Caderno I, que tinha por temática “Ensino Médio e formação humana integral”, mesmo tendo registrado a maior participação de cursistas (2.292).

Dentre as possíveis razões do mês de julho obter a menor média na avaliação complementar do conteúdo, a mais provável é a de que, nesse início de curso, os professores ainda estavam conhecendo a proposta de formação do PNEM, ao passo que, no mês de dezembro, eles já tinham uma melhor compreensão do mesmo, bem como da metodologia empregado para os estudos, da dinâmica de registrar e avaliar as atividades no SISMédio e de uma maior interação com os estudantes em sala de aula e com os seus pares.

#### 4.5 TEMAS A SEREM APROFUNDADOS EM OUTROS CURSOS DE FORMAÇÃO

Ao longo do segundo semestre de 2014, os professores cursistas que participaram da Etapa I da formação do PNEM paranaense também avaliaram no SISMédio os temas que gostariam que fossem aprofundados em outros cursos, com base nos estudos e atividades realizados com o apoio dos Cadernos e em conformidade com a LDB de 1996 e as novas DCNEM de 2012.

Para os cursistas fazerem essa avaliação, o SISMédio disponibilizou uma relação de temas de acordo com a a temática desenvolvida em cada um dos Cadernos estudados. Com exceção do Caderno V, que trazia cinco temas relacionados à “Organização e Gestão Democrática da escola”, os demais Cadernos (I, II, III, IV e VI) apresentavam quatro temas para cada um, perfazendo um total de 25 temas, que foram considerados na avaliação, como descrito abaixo no QUADRO 4.

QUADRO 4 – RELAÇÃO DE TEMAS QUE OS PROFESSORES GOSTARIAM QUE FOSSEM APROFUNDADOS EM OUTROS CURSOS, SEGUNDO OS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM – BRASIL (2014)

<b>Cadernos da Formação</b>	<b>Temas a serem aprofundados em outros cursos de formação</b>
<b>Caderno I</b> Ensino Médio e Formação Humana Integral	Balanco histórico institucional
	Desafios para o Ensino Médio
	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
	Outros desafios às Políticas públicas de Ensino Médio
<b>Caderno II</b> O Jovem como Sujeito do Ensino Médio	Construindo uma noção de juventude
	Jovens, culturas, identidades e tecnologias
	Projetos de vida, escola e trabalho
	Formação das juventudes, participação e escola
<b>Caderno III</b> O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da Formação Humana Integral	Sujeitos do ensino médio e formação humana integral
	Trabalho, ciência, tecnologia e cultura e os sujeitos do ensino médio
	Uma ação curricular integrada para uma formação humana integral
	A integração curricular a partir das dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura na prática escolar
<b>Caderno IV</b> Áreas do Conhecimento e Integração Curricular	O que são as áreas de conhecimento e qual sua relação com o currículo
	O ensino integrado: trabalho, ciência, tecnologia e cultura
	O trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico
	O projeto curricular e a relação entre os sujeitos e desses com suas práticas
<b>Caderno V</b> Organização e Gestão Democrática da escola	Gestão democrática da educação e gestão democrática da escola
	A direção da escola e a gestão democrática
	O Conselho Escolar e a gestão democrática
	O Grêmio Estudantil e a gestão democrática
	Os desafios da prática: a gestão democrática da escola pública entre o proposto e o realizado
<b>Caderno VI</b> Avaliação no Ensino Médio	Avaliação educacional
	Avaliação da aprendizagem
	Avaliação e taxas de rendimento
	Avaliações externas

FONTE: Quadro criado pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, referente a Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

Cada um dos 2.393 cursistas atendidos pela UFPR, no âmbito do PNEM paranaense, avaliaram a quantidade de temas que julgaram importantes para serem aprofundados em outros cursos de formação continuada, dentre os que estavam disponibilizados no SISMédio.

Após termos destacado o objetivo desta avaliação, passamos então a apresentar algumas considerações acerca dos temas que poderão ser objetos de estudos e de reflexões em futuras formações.

A primeira consideração diz respeito à média numérica e percentual de professores cursistas que destacaram os temas que gostariam que fossem estudados em outros cursos, segundo cada um dos seis Cadernos. Para efeito de



cálculo da média, levamos em consideração a quantidade de temas propostos pela avaliação Institucional, em cada um dos Cadernos trabalhados.

Em primeiro lugar apareceu o Caderno III, que trabalhando a temática “O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral”, obteve 48% (1.160) de participação dos cursistas, a maior média de todos. Na segunda colocação, temos o Caderno IV sobre as “Áreas do conhecimento e integração curricular”, que também teve 48% (1.148) de adesão. Em seguida vêm os Cadernos I sobre “Ensino Médio e formação humana integral”, com 47% (1.127), e o Caderno II, com a temática “O jovem como sujeito do Ensino Médio”, que contou com a avaliação de 47% (1.123) cursistas. Nas duas últimas colocações, aparecem os Cadernos V, sobre a “Organização e Gestão Democrática da escola”, com 45% (1.077), e o VI, que, ao abordar a “Avaliação no Ensino Médio”, obteve apenas 39% (932) de participação, ou seja, um pouco mais de 1/3 dos professores cursistas que foram atendidos pela UFPR na Etapa I da formação do PNEM paranaense.

TABELA 17 – MÉDIA NUMÉRICA (N.) E PERCENTUAL (%) DE PROFESSORES CURSISTAS QUE DESTACARAM OS TEMAS QUE GOSTARIAM QUE FOSSEM ABORDADOS EM OUTROS CURSOS, SEGUNDO CADA UM DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014)

Cadernos de Formação	Média de professores	
	(n.)	(%)
Caderno I	1.127	47
Caderno II	1.123	47
Caderno III	1.160	48
Caderno IV	1.148	48
Caderno V	1.077	45
Caderno VI	932	39

FONTE: FONTE: Quadro criado pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, referente a Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

Os temas relacionados aos Cadernos III e IV que obtiveram uma média de 48% de participação dos cursistas parecem ilustrar uma preocupação grande por conhecerem mais sobre: os sujeitos do Ensino Médio; a formação humana integral; a construção de um currículo integrado a partir das dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia; as áreas do conhecimento e sua relação com o currículo; e a perspectiva de elaborar um projeto curricular que leve em consideração os sujeitos e suas práticas.

Em outras palavras, as temáticas que foram apresentadas para apreciação dos cursistas, baseadas nos conteúdos e atividades constantes nesses dois

Cadernos, dão uma amostra de que eles estão preocupados em conhecer quem são os estudantes da escola média e qual é a relação entre as áreas de conhecimento e o currículo, bem como quais seriam as possibilidades de se oferecer uma formação integral para os estudantes, que os preparasse para o mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania, dentre outros.

Já os temas relacionados aos Cadernos I, II e V, que foram escolhidos por 45 a 47%, respectivamente, buscam conhecer e refletir mais sobre: os desafios do Ensino Médio; as novas DCNEM, aprovadas em 2012; as políticas de atendimento ao Ensino Médio; a relação entre jovens, culturas, identidades e tecnologias; os projetos de vida, a escola e o trabalho; os desafios da gestão democrática da educação e da escola; as instâncias colegiadas; entre outros.

Por fim, os temas relacionados ao Caderno VI sobre a “Avaliação no Ensino Médio” registraram apenas 35% do total de cursistas atendidos pela UFPR e que concluíram a Etapa I da formação do PNEM paranaense, em 2014.

Dentre os temas desse Caderno, a avaliação da aprendizagem (42%) teve um pouco mais de interesse dos professores para que seja objeto de estudo em outras formações. Já a avaliação educacional (37%), a avaliação e taxas de rendimento (31%) e avaliações externas (29%) não empolgaram os avaliadores.

Diante do quadro de aparente baixo interesse dos professores cursistas por refletirem as questões que dizem respeito à avaliação educacional<sup>93</sup>, que de acordo com as novas DCNEM de 2012 engloba avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação externa, questionamos: Afinal, para que e por que avaliar?

A esse respeito o educador Paulo Freire traz a seguinte contribuição:

---

<sup>93</sup> Segundo as DCNEM de 2012, são três as dimensões básicas de avaliação, a saber: (1) a avaliação da aprendizagem que pode ser adotada com vistas à promoção, aceleração de estudos e classificação e deve assumir um caráter educativo, proporcionando aos estudantes as condições de analisar seu caminhar e ao professor e à escola identificarem fragilidades e potencialidades individuais e coletivas, dentre outros; (2) a avaliação institucional que normalmente é feita com base no PPP da escola, bem como nos planos de trabalho docente e de ensino, devendo a avaliação ser observada constantemente, de modo que a escola possa verificar os avanços e localizar os aspectos que exigem um novo direcionamento; (3) a avaliação externa que, às vezes, também é apresentada como avaliação de redes de escolas ou avaliação em larga escala, é de responsabilidade do Estado e que permite que as equipes escolares possam efetuar pelo menos dois movimentos: comparação consigo mesmo, por meio da série histórica, e comparação com outras escolas do Estado, região ou do Brasil. Dentre elas, destacamos: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos (Encceja), Prova Brasil, Provinha Brasil, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (Saep), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), entre outros. (BRASIL, 2012).

[...] os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. [...] A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com. (FREIRE, 1996, p. 44).

Conforme citação de Paulo Freire, do livro *“Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”*, podemos dizer que a função da avaliação está em permitir que a regulação das aprendizagens possa efetivamente acontecer, possibilitando a compreensão dos estudantes e as suas maneiras de construir a aprendizagem, além de compreender o que está acontecendo no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, Perrenoud (2012) ao abordar sobre as finalidades do sistema educacional, que inclui os sistemas de avaliação pedagógica e as competências inerentes aos professores, afirma que estas não podem ser dissociadas tão facilmente, uma vez que:

[...] não privilegiamos a mesma figura do professor se desejamos uma escola que desenvolva a autonomia ou o conformismo, a abertura ao mundo ou o nacionalismo, a tolerância ou o desprezo por outras culturas, o gosto pelo risco intelectual ou a busca de certezas, o espírito de pesquisa ou o dogmatismo, o senso de cooperação ou o de competição, a solidariedade ou o individualismo. (PERRENOUD, 2002, p. 12).

Como segunda consideração, apresentamos os temas que foram mais destacados pelos cursistas, em cada um dos seis Cadernos da Etapa I do PNEM.

O primeiro lugar ficou com o tema do Caderno I, *Os desafios para o Ensino Médio*, com 62% (1.479); na segunda colocação, temos *O ensino integrado: trabalho ciência, tecnologia e cultura*, pertencendo ao Caderno IV, que obteve 54% (1.304); em terceiro, a temática mais votada foi *Jovens, culturas, identidades e tecnologias*, com 53% (1.278), ligada ao Caderno II; em quarto o tema *A integração curricular a partir das dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura na prática escolar*, ficou com 51% (1.226), e foi estudado no Caderno III; em quinto vêm *Os desafios da prática: a gestão democrática da escola pública entre o proposto e o realizado*, que obteve 51% (1.213), e foi objeto de estudo do Caderno V; e em sexto lugar aparece *Avaliação da aprendizagem*, com 42% (997), abordado no Caderno VI.

TABELA 18 – TEMAS QUE MAIS FORAM DESTACADOS PELOS PROFESSORES CURSISTAS PARA SEREM APROFUNDADOS EM OUTROS CURSOS, SEGUNDO CADA UM DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014)

Temas a serem aprofundados	Professores	
	(n.)	(%)
Desafios para o Ensino Médio	1.479	62
Jovens, culturas, identidades e tecnologias	1.278	53
A integração curricular a partir das dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura na prática escolar	1.226	51
O ensino integrado: trabalho, ciência, tecnologia e cultura	1.304	54
Os desafios da prática: a gestão democrática da escola pública entre o proposto e o realizado	1.213	51
Avaliação da aprendizagem	997	42

FONTE: Tabela criada pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, referente a Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

Como podemos perceber, o tema que mais chamou a atenção dos professores cursistas, no conjunto dos 25 que foram apresentados pela avaliação institucional no SISMédio, foi os “Desafios para o Ensino Médio”, com 62% de adesão. Segundo o Caderno I, que trouxe alguns dados/elementos acerca desses desafios e que certamente acabou motivando os cursistas a sugerirem que seja objeto de estudo de outros cursos de formação, o grande desafio para do Ensino Médio é:

[...] construir a “travessia” na direção aqui delineada, reconhecendo os limites impostos pela sociedade contraditória e desigual em que se vive. Reconhecendo, também, a extrema desigualdade existente na oferta dessa etapa educacional desde o acesso até a sua completa pulverização em múltiplas concepções e formas da oferta, cujos destinatários são definidos em razão da posição que ocupam na hierarquia socioeconômica, mas não as aceitando como algo natural e imutável. Ao contrário, tendo como referência para a ação a luta contra essas desigualdades e o favorecimento da universalização do EM público, sob responsabilidade do estado e com qualidade socialmente referenciada, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura. (BRASIL, 2013h, p. 39)

Na sequência, o mesmo Caderno também destaca que para enfrentar os desafios desta etapa da educação:

[...] é fundamental o seu envolvimento nesse processo, lutando pela melhoria das condições de trabalho, incluindo remuneração e carreira e, ao mesmo tempo, apropriando-se criticamente dos conteúdos das novas DCNEM para que [...] seja possível contribuir coletivamente para a sua materialização no chão da escola. (BRASIL, 2013h, p. 39)

Por fim, vale destacar que o tema que mais teve a indicação dos professores cursistas para ser estudado em outras formações, baseado no conteúdo trabalhado no Caderno VI, foi a “Avaliação da aprendizagem”. Ainda que tenha sido o mais destacado com 42%, ele foi o menos lembrado no conjunto dos temas dos seis Cadernos estudados, ficando 20 pontos abaixo do mais solicitado.

A terceira consideração traz os temas que menos chamaram a atenção dos cursistas para serem estudados em outras formações, segundo cada um dos Cadernos, como consta na TABELA 19.

O menor interesse foi registrado na temática *Avaliações externas*, presente no do Caderno VI, com apenas 29% (698); na sequência, aparece o tema *Balanço histórico institucional*, com 37% (893), ligado ao Caderno I; em terceiro, o tema *Construindo uma noção de juventude*, com 38% (901), trabalhado no Caderno II da formação; em quarto, surge o *Grêmios Estudantil e a gestão democrática*, com 39% (939), e está associado ao Caderno V; em penúltima colocação, aparece o tema *O que são as áreas de conhecimento e qual a sua relação com o currículo*, com 44% (1.048), apresentado no Caderno IV e, em sexto, aparece *Os sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral*, com 45% (1.066), que está integrado ao Caderno III.

TABELA 19 – TEMAS QUE MENOS FORAM DESTACADOS PELOS PROFESSORES CURSISTAS PARA SEREM APROFUNDADOS EM OUTROS CURSOS, SEGUNDO CADA UM DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM – PARANÁ (2014)

Temas a serem aprofundados	Professores	
	(n.)	(%)
Balanço histórico institucional	893	37
Construindo uma noção de juventude	901	38
Sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral	1.066	45
O que são as áreas de conhecimento e qual sua relação com o currículo	1.048	44
O Grêmios Estudantil e a gestão democrática	939	39
Avaliações externas	698	29

FONTE: Tabela criada pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, referente a Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

Como podemos verificar pelos dados da TABELA 19, a temática *Avaliações externas* obteve apenas 29% das intenções dos cursistas. Ou seja, menos de 1/3 dos professores acreditam ser importante aprofundar a questão da avaliação externa da Educação Básica, que tem como uma de suas funções mensurar os resultados em relação aos avanços (ou não) da educação.

Segundo alguns autores como Alavarse et al. (2013), esse tipo de avaliação pode ser importante, na medida em que ela recolha indicadores de desempenho que servirão de base para futuras tomadas de decisões no âmbito da escola e nas diferentes esferas do sistema educacional, como no desenvolvimento de ações, programas e políticas.

No Brasil, a aplicação das avaliações externas teve como justificativa, por exemplo, a necessidade de poder monitorar o funcionamento das redes de ensino e coletar dados para a formulação de programas e políticas educacionais, com vistas a melhorar a aprendizagem dos estudantes. Além do mais, elas:

[...] têm como características, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação [...] e o emprego de provas padronizadas – condição para que sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas, tanto transversal quanto longitudinalmente. (ALAVARSE et al., 2013, p. 17)

Como segundo ponto deste item, destacamos os temas que foram sugeridos por 37, 38 e 39% dos professores cursistas, respectivamente, que pertencem aos Cadernos I, II e V. São eles: histórico institucional, noção de juventude e agremiação estudantil.

Para esse percentual de cursistas, continua sendo fundamental conhecer mais sobre a história do Ensino Médio (como por exemplo: seus interesses que são alvos permanentes de disputas, seus dados e série histórica, seus documentos legais e oficiais que o normatizam, orientam e organizam.), bem como buscam também saber mais sobre quem são os estudantes que estão chegando às salas de aula e qual é a contribuição das instâncias colegiadas, em especial do Grêmio Estudantil, para a melhoria da qualidade socialmente referenciada da formação dos discentes desta etapa da educação. (BRASIL, 1996).

Já o terceiro ponto deste item diz respeito aos temas relacionados aos Cadernos III e IV, ou seja, as áreas do conhecimento e a formação integral dos sujeitos, que foram avaliados por 44 e 45% dos cursistas, respectivamente, para serem considerados em futuros cursos de formação continuada para professores da Educação Básica, em especial para os do Ensino Médio. Esses temas mostram haver um forte interesse por parte dos professores em entender melhor a possibilidade de se construir um currículo integrador que leve em consideração as dimensões do trabalho, ciência, cultura e tecnologia, objetivando oferecer formação

Integral aos estudantes, que seja capaz de prepará-los para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

#### 4.6 CONSIDERAÇÕES DO II SEMINÁRIO ESTADUAL DO PNEM PARANAENSE QUANTO ÀS AÇÕES REALIZADAS PELA FORMAÇÃO

Tento em vista produzirmos a análise dos resultados das ações do PNEM paranaense e pela ausência de outros dados, participamos como observador do II Seminário Estadual, entre os dias 26 e 27 de novembro de 2015, no Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná. Assim, fizemos o registro sistemático das avaliações realizadas pelos professores<sup>94</sup> que atuaram como formadores, supervisores e coordenadores do programa.

Nesse sentido, buscando agregar mais elementos para fortalecer ainda mais os bons resultados obtidos por meio das avaliações realizadas pelos professores cursistas no sistema SISMédio, com vistas a responder ao problema de pesquisa, trazemos algumas considerações que foram levantadas nesse II Seminário Estadual. Este Seminário foi realizado numa parceria entre as Universidades Estaduais e Federais envolvidas na formação do PNEM e a Secretaria de Estado da Educação, e teve como objetivo principal avaliar as ações realizadas pelo programa até o aquele momento, considerando a intenção de que haja a terceira etapa, que é desejada tanto pelos professores cursistas quanto pelos envolvidos no processo de formação, como os coordenadores e formadores das IES, os supervisores da SEED e os orientadores de estudos, os quais são os professores que estão no chão da escola média.

Para a realização desta avaliação, foram organizados Grupos de Trabalhos (GT), mesas de debates (o PNEM no Paraná e as perspectivas para a Formação continuada de Professores do Ensino Médio: novas Diretrizes Curriculares Nacionais), relatos de experiências do PNEM paranaense e uma conferência com o Professor Dr. Gaudêncio Frigotto, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), sobre “Ensino Médio brasileiro: projetos em disputas”.

E, partindo dos objetivos anunciados pela proposta de formação lançada em 2013 pelo MEC, os participantes do II Seminário Estadual apresentaram os pontos

---

<sup>94</sup> A saber, esses professores são ligados às nove Universidades coordenadores no âmbito do PNEM estadual, são elas: UFPR, UTFPR, UEL, UEM, UEPG, UNIOESTE, UNICENTRO, UNESPAR e UENP.

positivos e negativos das ações do PNEM paranaense. Parte desses relatos/avaliações encontra-se disponível no endereço eletrônico (<<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/2015/11/>>) do Observatório do Ensino Médio da UFPR, que além de organizar o Evento, também fez o registro e as transcrições das falas.

De forma geral a proposta de formação do PNEM foi avaliada por unanimidade como sendo positiva e essencial para repensar um currículo que seja mais significativo para as juventudes que estão cada vez mais presentes nas salas de aula do Ensino Médio brasileiro. Os presentes também reivindicaram que a terceira etapa da formação acontecesse, como tinha sido prevista inicialmente em 2013, porém até aquele momento o MEC ainda não se pronunciara.

Dentre os pontos positivos, os participantes do II Seminário Estadual, destacaram que este modelo de formação interagiu com questões que estavam latentes na escola, levando os professores a refletirem sobre os elementos que são fundamentais para o exercício da profissão, bem como representou um momento de empoderamento dos docentes que, a partir de então, passaram a ter uma melhor compreensão das questões que dizem respeito à escola e a seus sujeitos.

Além disso, com a adoção da escola como local da formação, houve um fortalecimento da relação entre professor-estudante-escola e deu ao professor a sensação de pertencimento ao espaço. Da mesma forma, foram fundamentais a orientação e o acompanhamento dos orientadores de estudos para o desenvolvimento dos estudos e atividades em sala de aula e a participação dos professores PSS, representando um diferencial na formação, pois desta vez eles não foram marginalizados do processo formativo. Os presentes também avaliaram positivamente os Cadernos de Formação elaborados pelo MEC e os materiais do portal EMdiálogo que foram utilizados na formação do PNEM.

Já como pontos negativos, os professores participantes relataram como insuficientes os recursos federais e/ou com atraso, o que acabou por prejudicar tanto o cronograma das ações/atividades como a própria infraestrutura. Destacaram ainda a falta de tempo para a realização das atividades previstas nos Cadernos, a falta de comprometimento de alguns diretores de escolas, a falta de um maior envolvimento dos governos federal e estadual, bem como foram percebidas algumas limitações no Caderno VI sobre a “Avaliação no Ensino Médio”, que acabou dificultando a compreensão e a realização de algumas atividades.



Interessante perceber que os resultados obtidos nesta avaliação feita pelos professores envolvidos no processo de formação do PNEM paranaense em muito vem ao encontro da avaliação realizada pelos cursistas no SISMédio. Sistema este que, apesar de ter funcionado muito mais como uma ferramenta de gerenciamento e monitoramento, trouxe uma série de dados e elementos por meio de seus Relatórios Personalizados (parte deles estão disponibilizados no Apêndice desta pesquisa), mostrando o quanto foi importante e significativa a formação oferecida aos professores que atuam no Ensino Médio público estadual, no meio rural e urbano, de todos os Entes federados.

E, em se tratando de uma avaliação institucional em que os cursistas alimentavam o sistema com participações de natureza objetiva, com base nos conteúdos ali dispostos, por vezes ela mostrou-se um pouco limitada para averiguar se os objetivos anunciados pelo programa foram correspondidos e alcançados. Diante desta dificuldade, julgamos interessante trazer alguns resultados dessa avaliação das ações do PNEM paranaense feita pelos professores (coordenadores, formadores e supervisores) que estiveram durante o curso, dando suporte, orientação e formação aos orientadores de estudo, para que os cursistas pudessem receber a melhor formação possível no seu próprio local de atuação.

Como podemos ver, o resultado desta avaliação reforça, de uma certa forma, o que os professores cursistas já tinham postulados nas avaliações do SISMédio: que a proposta do PNEM paranaense promoveu um importante espaço de formação, associando materiais produzidos pelo MEC e pela SEED, com a possibilidade de imersão sobre si mesmos, além de representar um momento impar de reflexão e de debate acerca das questões que dizem respeito aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, de fortalecimento das relações entre professor e aluno e entre os professores das várias áreas do conhecimento.

Por fim, dentre as possíveis razões desse bom resultado da formação do PNEM paranaense, destacamos: o modelo de formação adotado; o cuidado na elaboração do material didático-pedagógico que foi utilizado; o envolvimento das IES federais e estaduais e da SEED no processo de formação; a orientação e o acompanhamento dos orientadores de estudos nas escolas; o empenho dos cursistas em desenvolver as leituras e as atividades formativas, ainda que o tempo tenha sido insuficiente; o desejo dos envolvidos em melhorar a qualidade da formação dos estudantes do Ensino Médio.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores do ensino médio deve articular conhecimento sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científico-tecnológicos sobre a área ser ensinada, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e experiência no trabalho docente.

[...]

Aliado ao insuficiente investimento público em educação, ter competência para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos.

(KUENZER, 2011, p. 683-686).

Mediante os desafios do Ensino Médio brasileiro, que segundo o próprio MEC, passam pela questão da universalização do atendimento dos jovens com idade entre 15 e 17 anos, da reestruturação do currículo, da ampliação e adequação da infraestrutura da escola, da ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao Ensino Médio, das condições de trabalho pedagógico e remuneração docente, da carência de professores, da garantia de formação dos professores, entre outros, ao longo dos anos 2000 têm surgido no âmbito dos governos federal e paranaense propostas para mudar esse cenário.

Dentre elas, destacamos a proposta de formação continuada de professores e pedagogos que atuam no Ensino Médio público estadual, no âmbito do PNEM, que foi lançado pelo MEC em 2013. Essa proposta objetiva melhorar a qualidade da formação dos estudantes, estimulando os professores a rediscutirem as práticas docentes e a refletirem sobre o currículo desta etapa da educação, em conformidade com a LDB de 1996 e as novas DCNEM de 2012.

Tendo como temática central “Os Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”, a formação do PNEM desenvolveu suas atividades formativas em parceria com o MEC, as SEDUC e as IES públicas. O modelo de formação adotado definiu a escola como o *locus* da formação, elaborou e distribuiu material didático-pedagógico próprio, no formato PDF, composto por atividades individuais e coletivas e dividiu a formação em duas etapas de 100 horas cada, sendo que a primeira aconteceu em 2014 e a segunda, em 2015.

Além disso, o PNEM também disponibilizou bolsas de estudos no valor de R\$ 200,00 mensais para os professores cursistas, orientador de estudos para orientar e acompanhar o desenvolvimento da formação na escola e contou com uma

dotação orçamentária próxima de um bilhão de reais. Importante destacar também que, quando ele foi criado em 2013, a previsão era atender os 406.238 professores, das 18.676 escolas públicas estaduais (atendiam 7.076.953 estudantes), dos 27 Estados e Distrito Federal que aderiram ao programa, segundo os dados do Censo Escolar do MEC/Inep daquele ano.

Com base nos desafios que se colocam ao Ensino Médio brasileiro, em especial aqueles relacionados à formação docente, o objeto de estudo deste trabalho de pesquisa se propôs a fazer uma análise da formação continuada de professores e pedagogos que atuam na rede estadual paranaense, no âmbito do PNEM.

Diante dos objetivos do PNEM que visam melhorar a formação dos estudantes do Ensino Médio, ampliar os espaços de formação docente, bem como estimular a reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas e rediscutir as práticas educativas com vistas à formação humana integral, o presente estudo originou-se do seguinte problema de pesquisa: Em que medida os objetivos anunciados na proposta de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio estão sendo contemplados segundo a avaliação do curso realizada pelos professores cursistas no sistema SISMédio?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a formação continuada de professores do Ensino Médio e os resultados das ações da formação proposta pelo PNEM paranaense, conforme a avaliação realizada no SISMédio pelos professores cursistas atendidos pela UFPR que concluíram a Etapa I, em 2014.

Para responder a problematização levantada pela presente pesquisa, bem como para atender/cumprir ao objetivo geral proposto, dividimos o trabalho em 3 capítulos, a saber:

No primeiro capítulo, contextualizamos o Ensino Médio brasileiro pós LDB de 1996, destacando as principais políticas e programas voltados a melhorar a educação da escola média, os dados de matrícula, os perfis dos estudantes e docentes. Além disso, também foram levantadas as principais políticas e programas de formação continuada para professores, no âmbito dos governos federal e paranaense, no período de 2003-2014.

No segundo capítulo, apresentamos a proposta de formação desenvolvida pelo PNEM à luz da LDB de 1996 e das novas DCNEM de 2012. Inicialmente expomos o contexto histórico que contribuiu para a elaboração deste modelo de

formação, priorizando a escola como *lócus* da formação, o professor como um sujeito capaz de produzir conhecimentos e a integração curricular como possibilidade de formação humana integral que as DCNEM defendem. Em seguida, destacamos alguns elementos relacionados ao desenvolvimento da formação do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014.

E, no terceiro capítulo, analisamos os resultados das ações da formação continuada de professores, no âmbito do PNEM paranaense. Para essa análise foram considerados o perfil dos 2.393 professores cursistas atendidos pela UFPR e que concluíram a Etapa I do PNEM, a avaliação (avaliação das atividades, avaliação complementar de conteúdo e os temas que os professores gostariam que fossem estudados em outros cursos) realizada pelos cursistas, por meio dos dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do SISMédio, e as considerações feitas pelos professores formadores, supervisores e coordenadores das ações do PNEM paranaense, no II Seminário Estadual, em novembro de 2015.

Quando olhamos para o perfil dos professores cursistas desta pesquisa, constatamos que, embora tenha crescido o número de professores do sexo masculino atuando nas disciplinas do Ensino Médio, a profissão docente continua sendo predominantemente feminina, respondendo por 2/3 ou 67% de participação. Quanto à faixa etária, 60% deles têm idade entre 40 e 60 anos, 35% têm 40 anos ou menos e 5% tem mais de 60 anos.

Quanto à escolaridade dos cursistas, 99% possuem o Ensino Superior Completo, 65% são especialistas, 6% têm mestrado e/ou doutorado e 6% apresentam como maior escolaridade o Ensino Médio, o Superior Incompleto e o Superior Completo, mas sem licenciatura ou Pedagogia. Porém, quando verificamos a área de formação desses professores, constatamos que 77% têm curso Superior com licenciatura, 22% são bacharéis e 1% é formado em curso Superior tecnológico ou não teve a área de formação informada. Esses dados mostram que ainda temos 23% de docentes que não possuem formação específica na área de atuação, como previsto na LDB de 1996.

Para além desses dados gerais sobre área de formação dos cursistas, destacamos ainda que os cursos de Letras – Língua Portuguesa/ Estrangeira, Geografia, Educação Física e Matemática são os que mais possuem professores com licenciatura (38% do total) e os cursos de Química, Artes Visuais, Física e Ciências Sociais agregam o menor número de docentes com habilitação na área de

atuação (8% do total). Como se não bastasse, de um lado, temos ainda 15% dos cursistas que têm formação Superior diferente das 12 disciplinas ofertadas no Ensino Médio regular (8% tem licenciatura, 6% são bacharéis e 1% possui curso tecnológico ou a área não foi informada), evidenciando fragilidades na formação docente, que, por sua vez, reflete na formação ofertada aos estudantes. De outro lado, constatamos que os professores que têm formação (licenciado ou bacharel) nos cursos de Química, Ciências Sociais e Física representam apenas 7% dos cursistas. Isso significa dizer que tais disciplinas correm um sério risco de sofrerem um “apagão” de professores, como já vem sendo denunciado por alguns autores, como Kuenzer (2011) e Rabelo (2015).

Em relação às atividades formativas dos Cadernos, na plataforma do SISMédio, os 2.393 professores cursistas avaliaram as 26 atividades apresentadas pelos seis “Cadernos de Formação” da Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014. Dentre os resultados dessa avaliação, que considerou a relação com o conteúdo do Caderno, a clareza das instruções, a clareza do objetivo da realização da atividade, bem como a vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar e a articulação entre teoria e prática, destacamos aqueles elementos que parecem ajudar a responder a problemática desta pesquisa.

O primeiro elemento mostra que a atividade 1, do Caderno I, que propôs identificar os principais desafios do Ensino Médio no Brasil, teve a participação de 67% (1.602) dos cursistas, a maior de todas, mostrando que os professores cada vez mais se interessam pelas questões que dizem respeito a esta etapa da educação. Etapa que, a partir da LDB de 1996, passou a receber uma maior atenção por parte das políticas, programas e ações do Estado, com vistas a oferecer uma formação de melhor qualidade socialmente referenciada, de melhorar a formação, às condições de trabalho e remuneração docente, dentre outras.

Como segundo elemento, temos a atividade 25, do Caderno VI, que ao sugerir fazer uma coleta de dados como a taxa de rendimento da escola, bem como refletir sobre a avaliação da aprendizagem, amargou a adesão de apenas 38% (900) dos cursistas. Esse baixo interesse pela temática “Avaliação no Ensino Médio”, parece refletir que: há pouco interesse pelo assunto por parte desse grupo de professores; ela ainda é pouco conhecida e compreendida pelos docentes; exige conhecimento dos documentos legais e normativos que tratam sobre a avaliação e

suas implicações no trabalho docente; pode ter relação com o fato de ter sido abordado no último Caderno da formação da Etapa I; entre outros.

Já o terceiro elemento diz respeito ao Caderno VI, que, ao trabalhar a “Avaliação no Ensino Médio”, registrou o maior percentual no critério avaliativo como sendo “muito fraca” suas atividades, nos cinco aspectos considerados para a avaliação. Dentre as suas atividades, os maiores percentuais recaíram nas atividades 23 e 24. Enquanto a atividade 23, que discutiu as concepções de avaliação e os principais desafios da avaliação educacional, apresentou problemas na relação com o conteúdo do Caderno, na clareza das instruções e do objeto da realização da atividade, bem como em vincular ao contexto de sala de aula, a atividade 24 apresentou maior dificuldade com relação à articulação entre teoria e prática, quando propôs fazer uma análise do PPP e dos Planos de Ensino da escola e com base neles identificarem-se as concepções de avaliação da aprendizagem, instrumentos e procedimentos de avaliação mais utilizados na escola, critérios de atribuição de notas e de aprovação.

O Caderno VI também registrou a maior média percentual de professores que, ao avaliarem suas atividades, assinalaram como “em branco, em todos os aspectos avaliados. Dentre as possíveis razões desse resultado, que sinaliza haver fragilidades na formação do PNEM, em especial nas atividades deste Caderno, destacamos que o professor encontrou dificuldades na execução das atividades, não se envolvendo com a temática *avaliação*, como fez em outros Cadernos, bem como teve dificuldade de se sentir sujeito dessa formação proposta pelo PNEM. Além disso, ao tratar das várias faces da avaliação, pode ser que o caderno tenha abordado pouco o aspecto mais diretamente ligado à prática docente, a avaliação da aprendizagem.

Como um último destaque que julgamos ser relevante em relação a esta avaliação, faz menção aos Cadernos e às atividades que obtiveram a maior média percentual no critério avaliativo com sendo “muito boa”, segundo os cinco aspectos considerados na avaliação do PNEM, no SISMédio. Se por um lado, o Caderno II, “O Jovem como Sujeito do Ensino Médio”, apresentou a melhor vinculação ao contexto de sala de aula, o Caderno V, “Organização e Gestão Democrática da escola”, teve a melhor relação com o conteúdo do Caderno, bem como apresentou a melhor articulação entre teoria e prática e foi o mais claro nas instruções e objetivos da realização das atividades. Em outras palavras, as questões que envolvem a

organização e gestão da escola e os jovens enquanto sujeitos da escola média despertaram uma maior atenção dos cursistas.

Já a atividade 21, que discutiu as experiências relativas à participação dos pais na vida escolar, e a atividade 22, que propôs pesquisar o processo de elaboração do PPP da escola, bem como analisar o seu conteúdo e refletir sobre o ambiente de sala de aula, postura docente, estratégia de ensino, foram as mais bem avaliadas nos cinco aspectos considerados. Para esses professores cursistas, a participação dos pais na vida escolar dos filhos, o processo de construção do PPP e a postura do docente em sala de aula representam um dos caminhos para melhorar a qualidade (socialmente referenciada) da formação dos estudantes da escola média, para além das políticas e programas que vêm sendo desenvolvidos ao longo dos anos 2000, principalmente no âmbito das SEDUC, que respondem por 84% das matrículas desta etapa da educação (conforme dados trazidos na TABELA 1, p. 38).

Quanto à avaliação complementar dos conteúdos da formação do PNEM, segundo os Cadernos e os meses em que aconteceu a Etapa I, a primeira consideração mostra que, enquanto o mês de julho registrou 96% (2.292) de participação dos professores cursistas, a maior de todas, o mês de dezembro contou com a adesão de apenas 28% (668), o menor registro. Dentre as possíveis razões dessa diferença, destacamos: o Caderno I, estudado em julho, mostrou-se mais interessante frente aos desafios do Ensino Médio; nos meses seguintes, houve acúmulo de leituras e atividades, levando-os a se dedicarem menos à formação; paralelo à formação os cursistas, também demandavam de tempo para o planejamento das aulas, atividades e avaliações para os alunos; a temática do último Caderno coincidiu com o encerramento do ano letivo escolar regular.

Como segunda consideração, destacamos que no mês de dezembro foi apresentado o tema “Avaliação no Ensino Médio”, e, embora tenha registrado a menor participação de cursistas, esse tema recebeu a maior nota em três dos quatro critérios avaliativos. O melhor desempenho ficou com a aplicabilidade para a sua prática profissional (9,90), seguida da relevância do conteúdo para a sua prática profissional (9,88) e do volume de informação apresentadas (9,85). Já a distribuição do tempo teve a sua melhor nota no mês de novembro (9,75), quando os cursistas estudaram a “Organização e Gestão Democrática da escola”.

Na terceira consideração, quando olhamos, porém, para as menores notas, parece claro que inicialmente a proposta do PNEM não estava suficientemente clara

para os cursistas, uma vez que o mês de julho amargou a menor nota em 75% dos critérios avaliativos, com exceção da nota atribuída à distribuição de tempo que também foi a menor de todas, no mês de dezembro (9,40). Isso mostra que, ainda que a proposta tenha sido compreendida no decorrer da formação, independente do número de participações, o tempo para a realização das atividades ficou a desejar.

Ainda que os professores tenham encontrado algumas dificuldades de compreensão da proposta do PNEM no mês julho, quando estudaram o “Ensino Médio e Formação Humana Integral”, os conteúdos dos Cadernos parecem ter alcançado os objetivos da formação. Essa percepção vem ao encontro do resultado da avaliação feita pelos professores coordenadores, formadores e supervisores, no II Seminário Estadual paranaense, quando ressaltaram que a formação do PNEM representou um momento de reflexão e empoderamento dos docentes, que passaram a ter uma melhor compreensão das questões relacionadas à escola.

Em relação à avaliação dos temas que os cursistas gostariam que fossem pautados em outras formações, a primeira consideração tem a ver com a própria relação dos temas. Ou seja, dos 25 temas propostos pela avaliação institucional, a grande maioria deles foram estudados no conjunto dos seis Cadernos da Etapa I do PNEM. Esse dado nos remete a pelo menos dois entendimentos: o primeiro de que ainda temos muito a refletir sobre o Ensino Médio e os conteúdos que já foram abordados, e o segundo mostra que o formato desta avaliação limitou os cursistas na apresentação de novos temas, visto que eles já estavam apresentados no SISMédio.

Destacamos ainda que, com exceção do Caderno VI, “Avaliação no Ensino Médio”, que teve uma média de 39% (932) de professores cursistas avaliando, os demais Cadernos obtiveram uma adesão que variou de 45 a 47% (1.077 a 1.127), sendo que a maior participação foi registrada no Caderno III, “O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral”. Em outras palavras, podemos dizer que esses dados reforçam o resultado das demais avaliações do SISMédio, na medida em que mostram haver algum grau de dificuldade por parte dos cursistas em aprofundar questões relacionadas à avaliação como um todo (avaliação da aprendizagem, avaliações externas, avaliação institucional), bem como parece existir uma enorme preocupação e vontade em conhecer mais sobre o currículo, os sujeitos e a perspectiva de oferecer uma formação integral aos



estudantes, que leve em consideração as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, como prevê as novas DCNEM de 2012.

Quanto aos temas que mais têm despertado o interesse dos professores cursistas para serem estudados em outros cursos de formação continuada, segundo cada um dos Cadernos da formação, o maior destaque ficou com *Os desafios para o Ensino Médio* (62%), seguido de *As questões dos jovens, culturas, identidades e tecnologias* (53%), do *Ensino integrado: trabalho, ciência, tecnologia e cultura* (54%) e da *Integração curricular a partir das dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura na prática escolar* (51%). *Os desafios da prática: a gestão democrática da escola pública entre o proposto e o realizado* (51%) foi o quinto mais citado, e *A avaliação da aprendizagem* (42%) registrou a sexta colocação. Os dados mostram que o predomínio ficou com as questões dos jovens sujeitos do Ensino Médio, a perspectiva de um currículo integrado, os desafios desta etapa da educação e a avaliação da aprendizagem, ainda que esta última tenha despertado um interesse menor dos cursistas.

Como última consideração, trazemos as temáticas que menos seduziram e/ou chamaram a atenção dos cursistas em quererem estudá-las futuramente, também de acordo com cada um dos Cadernos de formação. Com 29% de destaque, as avaliações externas parecem estar longe do horizonte dos professores. Em seguida, aparece o histórico institucional (37%), a noção de juventude (38%) e o Grêmio Estudantil e a gestão democrática (39%). Já os temas que tratam sobre as áreas de conhecimento e sua relação com o currículo (44%) e os sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral (45%) avançaram e se aproximaram dos 50%, sinalizando o desejo de conhecer mais sobre essas questões.

Quanto à avaliação realizada pelos professores que participaram do II Seminário Estadual do PNEM paranaense, que trouxeram elementos que fortaleceram ainda mais os já bons resultados obtidos na avaliação feita pelos docentes cursistas no sistema SISMédio, destacamos os pontos positivos e negativos que foram levantados pelos presentes.

Para os presentes, o destaque positivo passa pelo modelo de formação do PNEM que abordou questões os quais estavam latentes na escola, provocando os cursistas a refletirem sobre o exercício de sua profissão e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, bem como a formação representou um momento de empoderamento ao docente, que recebeu condições para compreender

as questões que envolvem os sujeitos do Ensino Médio. Além disso, ao adotar a escola como local da formação, o professor passou a ter a sensação de pertencimento ao espaço, fortaleceu a relação professor-aluno e promoveu uma maior interação dos docentes das várias áreas do conhecimento, dentre outras.

Os participantes também destacaram algumas questões que precisam ser consideradas para uma possível terceira etapa de formação. Dentre elas, a falta de tempo para a realização das atividades, o baixo comprometimento de alguns diretores de escolas, a ausência de um maior envolvimento dos governos federal e estadual, a insuficiência e/ou o atraso dos recursos federais que prejudicaram o cronograma das ações, o SISMédio, que atuou muito mais como uma ferramenta de gerenciamento e monitoração e que, por vezes, ainda apresentou algumas dificuldades, e a falta de uma maior articulação entre o PNEM, Pibid e Pibic.

Para além dessas questões que requerem, na sua grande maioria, pequenos ajustes, adequações e muito mais disposição e vontade dos envolvidos, para fortalecerem um modelo de formação que já mostrou bons resultados junto aos professores cursistas, esperamos que o MEC seja sensível à necessidade de termos mais cursos de formação e que garanta a realização da Etapa III do PNEM.

Destacamos ainda que a avaliação institucional pela qual os professores cursistas alimentavam o sistema SISMédio, com participações de natureza objetiva, em alguns momentos/avaliações, acabou trazendo uma certa dificuldade para averiguar se os resultados ora anunciados pelo programa tinham sido alcançados. Tal dificuldade foi enfrentada e compensada, pelo menos em parte, com as contribuições trazidas pelos coordenadores, formadores e supervisores (que participaram do II Seminário Estadual do PNEM), que por meio de suas orientações e formações, permitiram que os cursistas recebessem a melhor formação possível na própria escola de atuação.

Para finalizar, apresentamos as principais razões dos bons resultados obtidos na Etapa I do PNEM paranaense, a saber: a adoção da escola como lócus da formação de professores que estimulou a reflexão e o debate de questões que dizem respeito à escola; a qualidade do material didático-pedagógico utilizado na formação; o envolvimento das Instituições de Ensino Superior públicas no processo formativo; o acompanhamento dos orientadores de estudos nas escolas em que os cursistas atuavam; e o desejo dos envolvidos em melhorar a qualidade da formação oferecida aos estudantes do Ensino Médio.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALAVARSE, O. M. et al. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/4Bnw99>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

ALVES, T.; PINTO, J.M.R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 606-639, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/Q0VWLk>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/2YRfW6>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BERNSTEIN, B. **A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <<http://goo.gl/wzWrpW>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 set. 1996(a). Disponível: <<http://goo.gl/QMFk1h>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996(b). Disponível: <<http://goo.gl/Ax91ls>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez. 1999. Disponível em: <<http://goo.gl/9oDk6a>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF, maio de 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/Xd4alE>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. MP/IBGE. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais 2000**. Rio de Janeiro, 2001(a). Disponível em: <<http://goo.gl/8cNBHo>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001(b). Disponível em: <<http://goo.gl/uu963m>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/4aXsDp>>. Acesso em: 20 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** PDE, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/pr76PM>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008(a). Disponível: <<http://goo.gl/G1iPYi>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. MEC/SAE. Ministério da Educação. Secretaria de Assuntos Estratégicos. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio do Brasil.** (GT Interministerial Instituído Pela Portaria Nº. 1189 de 05 de dezembro de 2007 e a Portaria Nº. 386 de 25 de Março de 2008). Brasília, 2008(b). Disponível em: <<http://goo.gl/ODrF59>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. de 2009(a). Disponível em: <<http://goo.gl/sjuZfl>> e <<http://goo.gl/htt6zB>>. Acesso em: 10 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009.** Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 out. 2009(b). Disponível: <<http://goo.gl/Ckly1n>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009(c). Disponível: <<http://goo.gl/GNb2kt>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa: Ensino Médio Inovador.** Documento Orientador. Setembro – 2009(d). Disponível em: <<http://goo.gl/OVQ4Df>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC/INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília, 2009(e). Disponível em: <<http://goo.gl/hBgY9K>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. MEC/INEP. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico – Censo Escolar 2010**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/z0TCYI>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 5, de 4 de maio de 2011**. Aprova a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/IRz80m>>. Acesso em: 23 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relator: José Fernandes de Lima. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/qrkPBF>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Educação brasileira: indicadores e desafios**. Documento de consulta organizado pelo Fórum Nacional de Educação. Brasília: 2013(a). Disponível em: <<http://goo.gl/rBIO2D>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador**. Brasília: 2013(b). Versão Final. Disponível em: <<http://goo.gl/MZIdoD>>. Acesso em: 20 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pelo Ensino Médio. Documento Orientador Preliminar**. Brasília: 2013(c). Disponível em: <<http://goo.gl/MMs3MA>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Instituiu o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 ago. 2013(d). Disponível em: <<http://goo.gl/zT66qq>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). **Parecer n. 1.140 de 22 de novembro de 2013**. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 2013(e). Disponível em: <<https://goo.gl/OUYSVV>>. Acesso em: 10 set. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC/FNDE. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n. 51 de 11 de dezembro de 2013**. Estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisas aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2013(f). Disponível em: <<http://goo.gl/OyZKg8>>. Acesso em: 10 set. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento Base de Orientação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Brasília, 2013(g). Disponível em: <<http://goo.gl/UAKoFr>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Formação de Professores do ensino médio, etapa I – **Caderno I: Ensino Médio e formação humana integral**. Brasília: 2013(h). Disponível em: <<http://goo.gl/yYiM4o>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. UNESCO/CNE. **Proposta de Reorganização do Ensino Médio Noturno Regular e na Modalidade EJA – Resumo Executivo**. Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1142.3, 2014(a).

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014(b). Disponível: <<http://goo.gl/hseqoo>>. Acesso em: 28 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pelo Ensino Médio. Documento Orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014**. Brasília, 2014(c). Disponível em: <<http://goo.gl/S7aLq7>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Relator: Luiz Fernandes Dourado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/0ziXaP>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do Ensino Médio: dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.109, p. 7-23, mar. 2000. Disponível em: <<http://goo.gl/IO2W5X>>. Acesso em: 17 ago. 2013.

CANÁRIO, R. A Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados**, São Paulo, PUC-SP, n.6, p.9-27, 1998.

CANDAU, V. M. **Magistério construção cotidiana**. Petrópolis: Editoras Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. **Revista Digital Novamerica**, n. 122, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/FbFRhB>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

CARRANO, P. C. R. O Ensino Médio na transição da juventude para a vida adulta. In: FERREIRA, C.A. (Org.) **Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o Ensino Médio**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, p.143-168, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/WZcXcG>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out., 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/TpXBuQ>>. Acesso em: 9 jul. 2013.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. Disponível em: <<http://goo.gl/IUXA19>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

CONSED. **Fórum do Ensino Médio discute propostas para o ensino regular e o ensino noturno**. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/UrbXcX>>. Acesso em: 20 mai. 2015.

CORBUCCI, P. R. **Sobre a redução das matrículas no ensino médio regular**. Brasília: Ipea, 2009. (Texto para Discussão, n. 1.421.). Disponível em: <<http://goo.gl/cTjWy5>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil; desafios à matrícula e ao trabalho docente. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr., 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/EPA3mf>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

CORTESÃO, L. **O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998. Disponível em: <<http://goo.gl/9Y236n>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

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.

\_\_\_\_\_. A educação básica como direito. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago., 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/JEiyJH>>. Acesso em: 2 mai. 2015.

DAYRELL, J. Juventude e escolarização: os sentidos do Ensino Médio. In: **Salto Para o Futuro**. Brasília: MEC, Ano XIX, boletim 18 - Novembro/2009. Disponível em: <<http://goo.gl/HukvyU>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos. Nota Técnica. **Transformações recentes no perfil docente das escolas estaduais e municipais de Educação Básica**. NT n. 141, outubro, 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/1vP2Zt>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **Revista Perspectiva**, São Paulo, 18 (2): 113-118, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/oXgSGe>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

ESTEVES, M. Alguns contributos para a discussão sobre a formação contínua de professores. **Inovação**, vol. 4, n. 1, p. 101-111, 1991.

ESTRELA, M. T. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n.1. Universidade do Minho, Braga, Portugal, pp. 27-48, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/gh7W0V>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

FERREIRA, S. R. **Financiamento da educação como indutor de política curricular: análise a partir da implantação do Programa Ensino Médio Inovador no Paraná**. Curitiba, PR: UFPR, 2015. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://goo.gl/3uokKZ>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/JBlipW>> Acesso em: 2 jan. 2016.

FREITAS, H. C. L. *Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1123, dezembro, 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/0Wjunt>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, outubro, 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/YkBIYg>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

FUNDAÇÃO VITOR CIVITA (FVC). **Estudos & pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 2, novembro, 2011, São Paulo. Disponível em: <<http://goo.gl/JPRHK3>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

GARCIA, S. R. O. Os sujeitos do Ensino Médio e a formação humana integral nas diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio. In: **I Seminário Nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Curitiba, 31 out./1º nov. 2013. Transcrição feita pelo Observatório do Ensino Médio da UFPR. Disponível em: <<http://goo.gl/6D772R>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 57-70, jan./abr., 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/c7Wel0>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Entrevista concedida à publicação Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 248-275, dez., 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/2hFS3Q>>. Acesso em: 7 set. 2015.

\_\_\_\_\_; BARRETO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294 p. Disponível em: <<http://goo.gl/dFI9pe>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

GOMES, C. A. **O Ensino Médio no Brasil: ou a história do patinho feio recontada**. Brasília: Universa, 2000.



GRIGOLI et al. A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 237-256, jan./abr., 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/AcdUQx>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

ISLEB, V. **O Programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar**. Curitiba, PR: UFPR, 2014. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://goo.gl/FIRgMw>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

JAKIMIU, V. C. de L. **Políticas de Reestruturação curricular no Ensino Médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba, PR: UFPR, 2014. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<http://goo.gl/QRBEVZ>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

KRAWCZYK, N. A Escola Média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.120, p.169-202, nov., 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/B0FCL0>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, set./dez., p. 752-69, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/ddAozc>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

KUENZER, A. Z. (Org.). **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000. Disponível em: <[https://www.academia.edu/479258/Ensino\\_m%C3%A9dio\\_construindo\\_uma\\_proposta\\_para\\_os\\_que\\_vivem\\_do\\_trabalho](https://www.academia.edu/479258/Ensino_m%C3%A9dio_construindo_uma_proposta_para_os_que_vivem_do_trabalho)>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. (Org.). O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set., 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/7n7Aso>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/JQAVHP>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

LIMA, L. C. A. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, p.268-284, 2011(a). Disponível em: <<http://goo.gl/en5Ppr>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

LIMA, J. F. de. **Ensino médio: Identidade, finalidade e diretrizes**. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 111-125, jan./jun., 2011(b). Disponível em: <<http://goo.gl/fjB6y8>>. Acesso em: 2 abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Os sujeitos do Ensino Médio e a formação humana integral nas diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio. In: **I Seminário Nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Curitiba, 31 out./1º nov. 2013. Transcrição feita pelo Observatório do Ensino Médio da UFPR. Disponível em: <<http://goo.gl/lqwglr>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

LOPES, A. C. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio: Quando a Integração perde seu potencial crítico. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: UERJ, 2008.

MAZZOTTI, A. J. A. "Fracasso escolar": representações de professores e de alunos repetentes. In: Trabalho apresentado na **Reunião Anual da ANPED**, 26, GT20. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/xipQGT>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49, jan.-abr., 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/UpP8UN>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

MORAES, C. S. V; ALAVARSE, O. M. Ensino Médio: possibilidades de avaliação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul./set., 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/b1nxDD>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_; KRUPPA, S. Educação e trabalho na construção da cidadania: os anos 2000. In: CARVALHO, Ana M. P. de (Org.). **Formação de professores: múltiplos enfoques**. São Paulo: FEUSP/FAPE/Editora Sarandi, p. 91-122, 2013. Disponível em: <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44145>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

MOURA, D. H. Algumas possibilidades de organização do Ensino Médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/RtH3ZY>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. A organização curricular do Ensino Médio Integrado a partir do eixo estruturante: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. **Revistas LABOR**, v. 1, n.7, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/EZVWR7>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: **Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED, 35., GT 09, 2012, Porto de Galinhas**. Disponível em: <<http://goo.gl/5nLQZD>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

NASCIMENTO, S. S. F. **Representações sociais de professores sobre a formação continuada em Educação Especial**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/cenIMi>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

NERI, M. C. Evasão ou melhora no fluxo escolar? **Valor Econômico**, 27 nov. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/AdtRhm>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

NEUBAUER, R. (Coord.); DAVIS, Cláudia; TARTUCE, Gisela L. B. P.; NUNES, Marina M. R. Ensino médio no Brasil: Uma Análise de Melhores Práticas e de Políticas Públicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 230, p. 11-33, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/u0MhPO>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

NOSELLA, P. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez., 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/aROUCg>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação continuada de professores. In: NÓVOA, A. (org.). **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa, Dom Quixote Ltda, 1997. Disponível em: <<http://goo.gl/Yt3Xv5>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, n. 142, 2001. Disponível em: <<http://goo.gl/fdQrOz>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/YOExIA>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. Campinas, SP: Unicamp, 2000. (Tese de doutorado). Disponível em: <<http://goo.gl/WfmoEf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Formação Continuada dos profissionais da educação**. Curitiba, 2003. (Documento interno da SEED).

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar n.103, de 15 de março de 2004**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. **Diário Oficial do Estado do Paraná** n. 6687 de 15 de março de 2004. Curitiba, 2004(a). Disponível em: <<http://goo.gl/Rs2sd7>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Manual de produção de Folhas**. Curitiba, 2004(b). Disponível em: <<http://goo.gl/Xt9TEP>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 4482 de 14 de março de 2005**. Implanta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que disciplina a promoção e progressão do professor do nível III da carreira. **Diário Oficial do Estado do Paraná** n. 6933 de 14 de março de 2005. Curitiba, 2005(a). Disponível em: <<http://goo.gl/prQmGe>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 2007 de 21 de julho de 2005**. Dispõe sobre a formação continuada por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional e do programa de capacitação dos profissionais da educação da rede estadual de educação básica. SEED/PR, 2005(b). Disponível em: <<http://goo.gl/81mkXd>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Livro didático público**. Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://goo.gl/pTVAWt>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares estaduais**. Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/2Xmf1V>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Subsídios para a elaboração do estatuto do Conselho Escolar. **Coordenação de Gestão Escolar**. 2 Ed. – Curitiba: SEED – PR, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/c4axRP>>. Acesso em: 1 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar n.130, de 14 de julho de 2010**. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar n. 103/2004, que tem como objetivo oferecer Formação Continuada para o professor da Rede Pública de Ensino do Paraná, conforme especifica. **Diário Oficial do Estado do Paraná** n. 8262 de 14 de julho de 2014. Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/scFQAW>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Reunião debate Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Curitiba, 2013. Disponível em: <<http://goo.gl/OhPWPe>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Síntese PDE**. Curitiba, 2014(a). Disponível em: <<http://goo.gl/HAr0DU>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular DEB/SEED n. 6, de 18 de março de 2014**. Curitiba, 2014(b). Orientações sobre a seleção de Supervisores e Formadores Regionais para o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná. Disponível em: <<http://goo.gl/NvxSmX>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular DEB/SEED n. 11, de 5 de junho de 2014**. Curitiba, 2014(c). Informação sobre o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná. Disponível em: <<http://goo.gl/hxWP3b>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. 4. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996. Disponível em: <<http://goo.gl/tAZrbU>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes docentes. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividades docentes**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PINEAU, G. **Temporalidades na formação: rumo a novos sincronizadores**. São Paulo, Triom, 2003.

PINTO, J. M. R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/Pbb4Zt>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

PITON, I. M. **Políticas Educacionais e movimento sindical docente: reformas educativas e conflitos docentes na educação paranaense**. 2004. 256 f. Políticas educacionais e sistemas educativos. Tese de Doutorado. Faculdade de educação, Unicamp, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/CjLD5H>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

QUEIROZ, A.M. P. F. A Emenda Constitucional n. 59/2009: Caráter social, fundamental e pétreo do direito a educação, efetivação do direito a educação e fortalecimento mediato de valores constitucionais. In: **Revista Eletrônica Díke**, vol. 1, n. 1, jan./jul., 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/788lcW>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

RABELO, R. P. **Projeção da oferta de professores de biologia, matemática, física e química para a educação básica no Brasil até 2028**. Dissertação de Mestrado, no curso de Pós-Graduação em População, Territórios e Estatísticas Públicas, da Escola Nacional de Ciências Estatísticas do IBGE. Rio de Janeiro, RJ, 2015. Disponível em: <<http://goo.gl/b6uX37>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

RAMOS, M. N. O Currículo para o Ensino médio em suas Diferentes Modalidades: Concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.116, p.771-788, jul./set., 2011. Disponível em: <<http://goo.gl/l3GvKi>> Acesso em: 26 abr. 2013.

SAMPAIO, M.; MARIN, A. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez., 2004. Disponível em: <<http://goo.gl/3OVRqo>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998.

SANTOS, E. O. Políticas de formação continuada: o discurso sobre a qualificação docente e a valorização do magistério. **Anais IV Colóquio Internacional de políticas e práticas curriculares**. João Pessoa, 2009.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out., 2007. Disponível em: <<http://goo.gl/qhsSHQ>>. Acesso em: 2 fev. 2015.

SCHEIBE, L. Políticas para a Formação dos Profissionais da Educação neste início de Século: análise e perspectivas. **Anais da 26ª Reunião da Anped**, Caxambú, 2003. Disponível em: <<http://goo.gl/l50IO9>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

SCHLESENER, A. H.; FERREIRA, N. S. Políticas públicas do livro didático: a experiência do Paraná. Pensamento educacional. In: XII colóquio afirse secção portuguesa, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/c7Mj1l>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

SHIROMA, E. O.; MORAES M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4ª ed. 1ª reimp. 5.000 exemplares.

SILVA, M. R. **Perspectivas Curriculares Contemporâneas**. 1ª edição. Curitiba: Ibpex, 2012.

\_\_\_\_\_. Os sujeitos do Ensino Médio e a formação humana integral nas diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio. In: **I Seminário Nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Curitiba, 31 out./1º nov. 2013. Transcrição feita pelo Observatório do Ensino Médio da UFPR. Disponível em: <<http://goo.gl/qVVY1R>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. O direito à educação básica. Um olhar cuidadoso afasta alarmismos na queda de matrículas no Ensino Médio. **Carta Capital**. Carta na Escola, n. 85, abr. 2014(a). Disponível em: <<http://goo.gl/Xj8n1Z>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Coordenadora das Ações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no âmbito nacional. In: **Seminário Estadual do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Paraná, realizado no dia 31 de março de 2014, na UFPR**. Curitiba, 2014(b). Disponível em: <<http://goo.gl/CXX9NU>>. Acesso em: 30 mai. 2015.

\_\_\_\_\_; COLONTONIO, E. M. O princípio educativo do trabalho e as possibilidades da formação unitária no âmbito do Ensino Médio Integrado. In: PARANÁ; SEED; DET. (Org.). **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual**. Curitiba: SEED, 2008, v. 1, p. 1-17. Disponível em: <<https://goo.gl/PSJw0h>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

SIMÕES, C. A. **Roda de Diálogo: Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Niterói: UFF, 14 mar. 2013(a).

\_\_\_\_\_. **Entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa Juventude, Escola e Trabalho-Universidade Federal do Paraná-UFPR**. Curitiba, 26 mar. 2013(b).

\_\_\_\_\_. Os sujeitos do Ensino Médio e a formação humana integral nas diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio. In: **I Seminário Nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Curitiba, 31 out./1º nov. 2013(c). Transcrição feita pelo Observatório do Ensino Médio da UFPR. Disponível em: <<http://goo.gl/fuVcGB>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora (Org.). **Sociologia do Ensino Médio – Crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

TEATINI, J. C. **Entrevista realizada pela Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, vol. 2, n.3, p. 145-146, jan./jun., 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/At64Zt>>. Acesso em: 5 fev. 2015.

Alguns endereços eletrônicos consultados:

<http://www.anced.org.br> – **Anped**

<http://www.capes.gov.br> – **Capes**

<http://www.emdialogo.uff.br> – **EMDiálogo**

[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa\\_resultados.php?id\\_pesquisa=40](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40) – **IBGE / Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**

<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse> – **Inep / Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 1997 a 2013**

<http://portal.mec.gov.br> – **MEC**

<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br> – **Observatório do Ensino Médio da UFPR**

<http://pactoensinomedio.mec.gov.br> – **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**

<http://www.periodicos.capes.gov.br> – **Periódicos**

<http://www.scielo.br> – **SciELO**

<http://simec.mec.gov.br> – **SIMEC**

<http://www.portal.ufpr.br> – **Sistema de Bibliotecas / UFPR**

## APÊNDICE

O APÊNDICE 1 traz um quadro com o cronograma organizado pela SEED e pelas IES, contendo as datas, carga horária, materiais de estudo, para a realização dos encontros coletivos da Etapa I do PNEM paranaense, que aconteceu em 2014. Ele está disponível no endereço eletrônico <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1283>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

### APÊNDICE 1 – CRONOGRAMA ORGANIZADO PARA OS ENCONTROS COLETIVOS DA ETAPA I DO PNEM PARANAENSE

QUADRO 7 – CRONOGRAMA ORGANIZADO PELA SEED E PELAS IES PARA OS ENCONTROS  
COLETIVOS DA ETAPA I DO PNEM PARANAENSE

Encontros Horas	Data	Atividades	GER/ Fórum / Wiki / Diário	Materiais de estudo
1º/4h	19/07	Apresentação da proposta de formação do PNEM, das ferramentas do GER e discussão do Caderno I	Ambientação e orientações sobre a postagem das atividades do Caderno I no GER	- <b>Caderno I</b> do PNEM (Ensino Médio e a Formação Humana Integral) - Vídeo da Superintendência da Educação sobre o PNEM
2º/4h	02/08	Discussão e realização das atividades do Caderno I	Fechamento das atividades do Caderno I	- Discussão do texto com base no tempo de estudo individual
3º/4h	16/08	Entrega e confirmação das postagens das atividades do Caderno I Discussão e realização das atividades do Caderno II	Atualizações sobre as atividades da Caderno II	- <b>Caderno II</b> do PNEM (O Jovem como sujeito do Ensino Médio) - Vídeo da SEED sobre o Caderno II - Caderno da SEED (leitura complementar): Sujeitos do Ensino Médio: a diversidade na Educação Básica (1.1)
4º/4h	30/08	Discussão e realização das atividades do Caderno II	Fechamento das atividades do Caderno II	
5º/4h	13/09	Entrega e confirmação das postagens das atividades do Caderno II Discussão e realização das atividades do Caderno III	Atualizações sobre as atividades do Caderno III	- <b>Caderno III</b> do PNEM (O Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e o desafio da Formação Humana Integral) - Vídeo da SEED sobre o Caderno III
6º/4h	27/09	Discussão e realização das atividades do Caderno III	Fechamento das atividades do Caderno III	- Caderno da SEED (leitura complementar): Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Est.da Ed. Básica e Currículo I (1.2, 1.3 e 1.4)



QUADRO 7 – CRONOGRAMA ORGANIZADO PELA SEED E PELAS IES PARA OS ENCONTROS COLETIVOS DA ETAPA I DO PNEM PARANAENSE

7º/4h	11/10	Entrega e confirmação das postagens das atividades do Caderno III Discussão e realização das atividades do Caderno IV	Atualizações sobre as atividades do Caderno IV	- <b>Caderno IV</b> do PNEM (Áreas de conhecimentos e Integração curricular) - Caderno da SEED (leitura complementar): Currículo II (2.1)
8º/4h	18/10	Discussão e realização das atividades do Caderno IV	Fechamento das atividades do Caderno IV	
9º/4h	08/11	Entrega e confirmação das postagens das atividades do Caderno IV Discussão e realização das atividades do Caderno V	Atualizações sobre as atividades do Caderno V	- <b>Caderno V</b> do PNEM (Organização e Gestão Democrática da Escola) - Vídeo da SEED sobre o Caderno V - Caderno da SEED (leitura complementar): Gestão Democrática (1.5)
10º/4h	22/12	Discussão e realização das atividades do Caderno V	Fechamento das atividades do Caderno V	
11º/4h	06/12	Entrega e confirmação das postagens das atividades do Caderno V Discussão e realização das atividades do Caderno VI	Atualizações sobre as atividades do Caderno VI	- <b>Caderno VI</b> do PNEM (Avaliação no Ensino Médio) - Vídeo da SEED sobre o Caderno VI - Caderno da SEED (leitura complementar): Avaliação da Qualidade na Educação (1.6) - Retomada dos materiais de estudos e textos Wikis elaborados em cada Caderno de estudo para produção de Wiki final
12º/4h	13/12	Entrega e confirmação das postagens das atividades do Caderno VI Discussões, avaliações sobre o Curso e encerramento da Etapa I	Fechamento das atividades do Caderno VI Conclusão da Wiki final	

Na sequência, o APÊNDICE 2 traz 29 tabelas que foram elaboradas que foram elaborados com base nos dados disponibilizados pelo SISMédio quanto à “Avaliação das Atividades Obrigatórias” realizada pelos professores cursistas atendidos pela UFPR, no âmbito do PNEM paranaense, e que concluíram a Etapa I da formação, ocorrida em 2014, segundo cada um dos cinco aspectos considerados na avaliação, a saber: relação com o conteúdo do *Caderno de Formação*, clareza das instruções para realização da atividade, clareza do objetivo da realização da atividade, vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar e articulação entre teoria e prática.

## APÊNDICE 2 – AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM PARANAENSE

TABELA 20 – RELAÇÃO COM O CONTEÚDO DO CADERNO DE FORMAÇÃO – CADERNO I

Atividades obrigatórias	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação – Caderno I												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 1 – p. 26	10	0,62	1	0,06	10	0,62	98	6,12	1.471	91,82	12	0,75	1.602
Atividade 2 – p. 31	6	0,41	-	-	7	0,47	74	5,00	1.382	93,44	10	0,68	1.479
Atividade 3 – p. 40	4	0,36	1	0,09	9	0,81	51	4,56	1.045	93,47	8	0,72	1.118
Atividade 4 – p. 45	4	0,35	1	0,09	4	0,35	46	4,07	1.072	94,78	4	0,35	1.131

TABELA 21 – RELAÇÃO COM O CONTEÚDO DO CADERNO DE FORMAÇÃO – CADERNO II

Atividades obrigatórias	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação – Caderno II												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 5 – p. 16	6	0,44	4	0,29	2	0,15	66	4,82	1.285	93,80	7	0,51	1.370
Atividade 6 – p. 29	4	0,31	3	0,23	9	0,69	66	5,03	1.223	93,29	6	0,46	1.311
Atividade 7 – p. 43	2	0,17	-	-	6	0,50	66	5,46	1.129	93,38	6	0,50	1.209
Atividade 8 – p. 60	2	0,16	-	-	2	0,16	59	4,62	1.210	94,68	5	0,39	1.278

TABELA 22 – RELAÇÃO COM O CONTEÚDO DO CADERNO DE FORMAÇÃO – CADERNO III

Atividades obrigatórias	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação – Caderno III												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 9 – p. 17	6	0,40	-	-	11	0,73	77	5,12	1.405	93,48	4	0,27	1.503
Atividade 10 – p. 27	5	0,39	-	-	10	0,79	68	5,35	1.177	92,60	11	0,87	1.271
Atividade 11 – p. 34	3	0,23	1	0,08	5	0,39	62	4,80	1.211	93,80	9	0,70	1.291
Atividade 12 – p. 44	2	0,17	1	0,09	3	0,26	56	4,87	1.082	94,01	7	0,61	1.151

TABELA 23 – RELAÇÃO COM O CONTEÚDO DO CADERNO DE FORMAÇÃO – CADERNO IV

Atividades obrigatórias	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação – Caderno IV												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 13 – p. 16	6	0,43	-	-	9	0,65	83	6,01	1.275	92,32	8	0,58	1.381
Atividade 14 – p. 26	8	0,64	1	0,08	12	0,96	82	6,58	1.138	91,26	6	0,48	1.247
Atividade 15 – p. 37	7	0,57	3	0,25	9	0,74	59	4,83	1.139	93,28	4	0,33	1.221
Atividade 16 – p. 45	6	0,47	3	0,24	12	0,95	75	5,91	1.166	91,96	6	0,47	1.268

TABELA 24 – RELAÇÃO COM O CONTEÚDO DO CADERNO DE FORMAÇÃO – CADERNO V

Atividades obrigatórias	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação – Caderno V												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 17 – p. 12	6	0,41	1	0,07	4	0,27	79	5,38	1.367	93,06	12	0,82	1.469
Atividade 18 – p. 18	6	0,49	1	0,08	7	0,57	64	5,20	1.149	93,34	4	0,32	1.231
Atividade 19 – p. 23	4	0,36	-	-	6	0,54	54	4,82	1.055	94,11	2	0,18	1.121
Atividade 20 – p. 29	3	0,26	-	-	5	0,44	62	5,42	1.070	93,61	3	0,26	1.143
Atividade 21 – p. 38	4	0,35	-	-	2	0,18	54	4,78	1.067	94,51	2	0,18	1.129
Atividade 22 – p. 47	5	0,43	2	0,17	-	-	44	3,79	1.106	95,34	3	0,26	1.160

TABELA 25 – RELAÇÃO COM O CONTEÚDO DO CADERNO DE FORMAÇÃO – CADERNO VI

Atividades obrigatórias	Relação com o conteúdo do Caderno de Formação – Caderno VI												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 23 – p. 17	11	0,95	-	-	1	0,09	51	4,40	1.076	92,92	19	1,64	1.158
Atividade 24 – p. 28	7	0,71	-	-	4	0,40	49	4,95	920	92,93	10	1,01	990
Atividade 25 – p. 38	6	0,67	-	-	3	0,33	42	4,67	839	93,11	11	1,22	900
Atividade 26 – p. 50	5	0,54	-	-	2	0,22	39	4,24	865	94,12	8	0,87	919

TABELA 26 – CLAREZA DAS INSTRUÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE – CADERNO I

Atividades obrigatórias	Clareza das instruções para realização da atividade – Caderno I												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 1 – p. 26	7	0,44	2	0,12	21	1,31	81	5,06	1.480	92,38	11	0,69	1.602
Atividade 2 – p. 31	6	0,41	1	0,07	14	0,95	61	4,12	1.386	93,71	11	0,74	1.479
Atividade 3 – p. 40	3	0,27	1	0,09	18	1,61	41	3,67	1.047	93,65	8	0,72	1.118
Atividade 4 – p. 45	5	0,44	2	0,18	12	1,06	40	3,54	1.067	94,34	5	0,44	1.131

TABELA 27 – CLAREZA DAS INSTRUÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE – CADERNO II

Atividades obrigatórias	Clareza das instruções para realização da atividade – Caderno II												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 5 – p. 16	7	0,51	-	-	10	0,73	57	4,16	1.289	94,09	7	0,51	1.370
Atividade 6 – p. 29	2	0,15	4	0,31	14	1,07	61	4,65	1.225	93,44	5	0,38	1.311
Atividade 7 – p. 43	2	0,17	-	-	14	1,16	56	4,63	1.130	93,47	7	0,58	1.209
Atividade 8 – p. 60	2	0,16	-	-	10	0,78	55	4,30	1.206	94,37	5	0,39	1.278

TABELA 28 – CLAREZA DAS INSTRUÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE – CADERNO III

Atividades obrigatórias	Clareza das instruções para realização da atividade – Caderno III												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 9 – p. 17	5	0,33	2	0,13	16	1,06	66	4,39	1.410	93,81	4	0,27	1.503
Atividade 10 – p. 27	4	0,31	4	0,31	16	1,26	60	4,72	1.176	92,53	11	0,87	1.271
Atividade 11 – p. 34	3	0,23	2	0,15	18	1,39	56	4,34	1.203	93,18	9	0,70	1.291
Atividade 12 – p. 44	3	0,26	2	0,17	12	1,04	43	3,74	1.084	94,18	7	0,61	1.151

TABELA 29 – CLAREZA DAS INSTRUÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE – CADERNO IV

Atividades obrigatórias	Clareza das instruções para realização da atividade – Caderno IV												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 13 – p. 16	6	0,43	3	0,22	11	0,80	79	5,72	1.274	92,25	8	0,58	1.381
Atividade 14 – p. 26	6	0,48	5	0,40	10	0,80	66	5,29	1.153	92,46	7	0,56	1.247
Atividade 15 – p. 37	7	0,57	6	0,49	14	1,15	63	5,16	1.128	92,38	3	0,25	1.221
Atividade 16 – p. 45	5	0,39	7	0,55	10	0,79	81	6,39	1.159	91,40	6	0,47	1.168

TABELA 30 – CLAREZA DAS INSTRUÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE – CADERNO V

Atividades obrigatórias	Clareza das instruções para realização da atividade – Caderno V												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 17 – p. 12	6	0,41	2	0,14	4	0,27	63	4,29	1.383	94,08	12	0,82	1.469
Atividade 18 – p. 18	7	0,57	-	-	6	0,49	67	5,44	1.147	93,18	4	0,32	1.231
Atividade 19 – p. 23	4	0,36	-	-	7	0,62	52	4,64	1.056	94,20	2	0,18	1.121
Atividade 20 – p. 29	3	0,26	-	-	6	0,52	61	5,34	1.069	93,53	4	0,35	1.143
Atividade 21 – p. 38	6	0,53	-	-	4	0,35	49	4,34	1.068	94,60	2	0,18	1.129
Atividade 22 – p. 47	6	0,52	-	-	7	0,60	45	3,88	1.099	94,74	3	0,26	1.160

TABELA 31 – CLAREZA DAS INSTRUÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE – CADERNO VI

Atividades obrigatórias	Clareza das instruções para realização da atividade – Caderno VI												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 23 – p. 17	11	0,95	-	-	3	0,26	54	4,66	1.074	92,75	16	1,38	1.158
Atividade 24 – p. 28	9	0,91	-	-	3	0,30	49	4,95	917	92,63	12	1,21	990
Atividade 25 – p. 38	6	0,67	-	-	3	0,33	49	5,44	832	92,44	10	1,11	900
Atividade 26 – p. 50	4	0,44	-	-	5	0,54	38	4,13	863	93,91	9	0,98	919

TABELA 32 – CLAREZA DO OBJETIVO DA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE – CADERNO I

Atividades obrigatórias	Clareza do objetivo da realização da atividade – Caderno I												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 1 – p. 26	8	0,50	1	0,06	10	0,62	96	5,99	1.477	92,02	10	0,62	1.602
Atividade 2 – p. 31	7	0,47	-	-	9	0,61	80	5,41	1.373	92,83	10	0,68	1.479
Atividade 3 – p. 40	3	0,27	2	0,18	4	0,36	54	4,83	1.047	93,65	8	0,72	1.118
Atividade 4 – p. 45	5	0,44	2	0,18	6	0,53	54	4,77	1.059	93,63	5	0,44	1.131

TABELA 33 – CLAREZA DO OBJETIVO DA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE – CADERNO II

Atividades obrigatórias	Clareza do objetivo da realização da atividade – Caderno II												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 5 – p. 16	6	0,44	1	0,07	3	0,22	68	4,96	1.284	93,72	8	0,58	1.370
Atividade 6 – p. 29	6	0,46	2	0,15	6	0,46	68	5,19	1.223	93,29	6	0,46	1.311
Atividade 7 – p. 43	2	0,17	-	-	4	0,33	66	5,46	1.128	93,30	9	0,74	1.209
Atividade 8 – p. 60	1	0,08	3	0,23	4	0,31	61	4,77	1.202	94,05	7	0,55	1.278

TABELA 34 – CLAREZA DO OBJETIVO DA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE – CADERNO III

Atividades obrigatórias	Clareza do objetivo da realização da atividade – Caderno III												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 9 – p. 17	4	0,27	2	0,13	10	0,67	90	5,99	1.391	92,55	6	0,40	1.503
Atividade 10 – p. 27	5	0,39	3	0,24	12	0,94	68	5,35	1.170	92,05	13	1,02	1.271
Atividade 11 – p. 34	6	0,46	1	0,08	6	0,46	73	5,65	1.194	92,49	11	0,85	1.291
Atividade 12 – p. 44	2	0,17	2	0,17	6	0,52	56	4,87	1.075	93,40	10	0,87	1.151

TABELA 35 – CLAREZA DO OBJETIVO DA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE – CADERNO IV

Atividades obrigatórias	Clareza do objetivo da realização da atividade – Caderno IV												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 13 – p. 16	7	0,51	4	0,29	11	0,80	73	5,29	1.277	92,47	9	0,65	1.381
Atividade 14 – p. 26	6	0,48	4	0,32	11	0,88	69	5,53	1.150	92,22	7	0,56	1.247
Atividade 15 – p. 37	6	0,49	6	0,49	13	1,06	56	4,59	1.137	93,12	3	0,25	1.221
Atividade 16 – p. 45	6	0,47	5	0,39	10	0,79	75	5,91	1.165	91,88	7	0,55	1.268

TABELA 36 – CLAREZA DO OBJETIVO DA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE – CADERNO V

Atividades obrigatórias	Clareza do objetivo da realização da atividade – Caderno V												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 17 – p. 12	5	0,34	1	0,07	9	0,61	68	4,63	1.373	93,46	13	0,88	1.469
Atividade 18 – p. 18	6	0,49	-	-	11	0,89	56	4,55	1.154	93,74	4	0,32	1.231
Atividade 19 – p. 23	4	0,36	1	0,09	10	0,89	47	4,19	1.057	94,29	2	0,18	1.121
Atividade 20 – p. 29	4	0,35	1	0,09	8	0,70	53	4,64	1.072	93,79	5	0,44	1.143
Atividade 21 – p. 38	4	0,35	1	0,09	8	0,71	46	4,07	1.069	94,69	1	0,09	1.129
Atividade 22 – p. 47	7	0,60	1	0,09	8	0,69	44	3,79	1.095	94,40	5	0,43	1.160

TABELA 37 – CLAREZA DO OBJETIVO DA REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE – CADERNO VI

Atividades obrigatórias	Clareza do objetivo da realização da atividade – Caderno VI												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 23 – p. 17	11	0,95	-	-	12	1,04	47	4,06	1.069	92,31	19	1,64	1.158
Atividade 24 – p. 28	8	0,81	1	0,10	8	0,81	48	4,85	913	92,22	12	1,21	990
Atividade 25 – p. 38	5	0,56	2	0,22	6	0,67	46	5,11	829	92,11	12	1,33	900
Atividade 26 – p. 50	4	0,44	-	-	8	0,87	40	4,35	856	93,14	11	1,20	919

TABELA 38 – VINCULAÇÃO AO CONTEXTO DE SALA DE AULA/COTIDIANO ESCOLAR –  
CADERNO I

Atividades obrigatórias	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar – Caderno I												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 1 – p. 26	7	0,44	2	0,12	29	1,81	128	7,99	1.425	88,95	11	0,69	1.602
Atividade 2 – p. 31	6	0,41	1	0,07	23	1,56	89	6,02	1.349	91,21	11	0,74	1.479
Atividade 3 – p. 40	3	0,27	2	0,18	17	1,52	65	5,81	1.024	91,59	7	0,63	1.118
Atividade 4 – p. 45	4	0,35	1	0,09	19	1,68	60	5,31	1.040	91,95	7	0,62	1.131

TABELA 39 – VINCULAÇÃO AO CONTEXTO DE SALA DE AULA/COTIDIANO ESCOLAR –  
CADERNO II

Atividades obrigatórias	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar – Caderno II												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 5 – p. 16	6	0,44	1	0,07	14	1,02	87	6,35	1.256	91,68	6	0,44	1.370
Atividade 6 – p. 29	3	0,23	3	0,23	22	1,68	71	5,42	1.204	91,84	8	0,61	1.311
Atividade 7 – p. 43	2	0,17	1	0,08	20	1,65	58	4,80	1.119	92,56	9	0,74	1.209
Atividade 8 – p. 60	1	0,08	1	0,08	12	0,94	75	5,87	1.186	92,80	3	0,23	1.278

TABELA 40 – VINCULAÇÃO AO CONTEXTO DE SALA DE AULA/COTIDIANO ESCOLAR –  
CADERNO III

Atividades obrigatórias	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar – Caderno III												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 9 – p. 17	3	0,20	1	0,07	22	1,46	111	7,39	1.360	90,49	6	0,40	1.503
Atividade 10 – p. 27	3	0,24	2	0,16	21	1,65	65	5,11	1.167	91,82	13	1,02	1.271
Atividade 11 – p. 34	2	0,15	3	0,23	18	1,39	82	6,35	1.176	91,09	10	0,77	1.291
Atividade 12 – p. 44	2	0,17	1	0,09	14	1,22	71	6,17	1.053	91,49	10	0,87	1.151

TABELA 41 – VINCULAÇÃO AO CONTEXTO DE SALA DE AULA/COTIDIANO ESCOLAR –  
CADERNO IV

Atividades obrigatórias	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar – Caderno IV												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 13 – p. 16	6	0,43	1	0,07	11	0,80	95	6,88	1.260	91,24	8	0,58	1.381
Atividade 14 – p. 26	6	0,48	8	0,64	14	1,12	84	6,74	1.129	90,54	6	0,48	1.247
Atividade 15 – p. 37	6	0,49	8	0,66	13	1,06	73	5,98	1.115	91,32	6	0,49	1.221
Atividade 16 – p. 45	8	0,63	4	0,32	9	0,71	94	7,41	1.146	90,38	7	0,55	1.268

TABELA 42 – VINCULAÇÃO AO CONTEXTO DE SALA DE AULA/COTIDIANO ESCOLAR –  
CADERNO V

Atividades obrigatórias	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar – Caderno V												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 17 – p. 12	5	0,34	1	0,07	25	1,70	106	7,22	1.320	89,86	12	0,82	1.469
Atividade 18 – p. 18	5	0,41	2	0,16	19	1,54	71	5,77	1.130	91,80	4	0,32	1.230
Atividade 19 – p. 23	4	0,36	1	0,09	19	1,69	65	5,80	1.030	91,88	2	0,18	1.121
Atividade 20 – p. 29	3	0,26	3	0,26	15	1,31	75	6,56	1.042	91,16	5	0,44	1.143
Atividade 21 – p. 38	5	0,44	2	0,18	14	1,24	61	5,40	1.046	92,65	1	0,09	1.129
Atividade 22 – p. 47	6	0,52	-	-	9	0,78	60	5,17	1.080	93,10	5	0,43	1.160

TABELA 43 – VINCULAÇÃO AO CONTEXTO DE SALA DE AULA/COTIDIANO ESCOLAR –  
CADERNO VI

Atividades obrigatórias	Vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar – Caderno VI												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 23 – p. 17	12	1,04	-	-	13	1,12	65	5,61	1.047	90,41	21	1,81	1.158
Atividade 24 – p. 28	8	0,81	1	0,10	11	1,11	56	5,66	896	90,51	18	1,82	990
Atividade 25 – p. 38	5	0,56	1	0,11	8	0,89	48	5,33	824	91,56	14	1,56	900
Atividade 26 – p. 50	5	0,54	-	-	10	1,09	39	4,24	853	92,82	12	1,31	919

TABELA 44 – ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA – CADERNO I

Atividades obrigatórias	Articulação entre teoria e prática – Caderno I												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 1 – p. 26	5	0,31	5	0,31	37	2,31	156	9,74	1.388	86,64	11	0,69	1.602
Atividade 2 – p. 31	6	0,41	2	0,14	25	1,69	102	6,90	1.331	89,99	13	0,69	1.479
Atividade 3 – p. 40	5	0,45	1	0,09	15	1,34	75	6,71	1.012	90,52	10	0,89	1.118
Atividade 4 – p. 45	4	0,35	1	0,09	17	1,50	59	5,22	1.044	92,31	6	0,53	1.131

TABELA 45 – ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA – CADERNO II

Atividades obrigatórias	Articulação entre teoria e prática – Caderno II												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 5 – p. 16	5	0,36	3	0,22	22	1,61	103	7,52	1.228	89,64	9	0,66	1.370
Atividade 6 – p. 29	5	0,38	3	0,23	21	1,60	79	6,03	1.197	91,30	6	0,46	1.311
Atividade 7 – p. 43	2	0,17	-	-	22	1,82	78	6,45	1.100	90,98	7	0,46	1.209
Atividade 8 – p. 60	1	0,08	2	0,16	21	1,64	71	5,56	1.176	92,02	7	0,55	1.278

TABELA 46 – ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA – CADERNO III

Atividades obrigatórias	Articulação entre teoria e prática - III												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 9 – p. 17	4	0,27	-	-	31	2,06	115	7,65	1.349	89,75	4	0,27	1.503
Atividade 10 – p. 27	3	0,24	5	0,39	24	1,89	79	6,22	1.150	90,48	10	0,79	1.271
Atividade 11 – p. 34	2	0,15	3	0,23	25	1,94	84	6,51	1.167	90,40	10	0,77	1.291
Atividade 12 – p. 44	3	0,26	1	0,09	23	2,00	68	5,91	1.048	91,05	8	0,70	1.151

TABELA 47 – ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA – CADERNO IV

Atividades obrigatórias	Articulação entre teoria e prática – Caderno IV												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 13 – p. 16	5	0,36	6	0,43	15	1,09	95	6,88	1.251	90,59	9	0,65	1.381
Atividade 14 – p. 26	6	0,48	7	0,56	14	1,12	95	7,62	1.118	89,66	7	0,56	1.247
Atividade 15 – p. 37	7	0,57	6	0,49	19	1,56	81	6,63	1.105	90,50	3	0,25	1.221
Atividade 16 – p. 45	6	0,47	6	0,47	18	1,42	95	7,49	1.137	89,67	6	0,47	1.268

TABELA 48 – ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA – CADERNO V

Atividades obrigatórias	Articulação entre teoria e prática – Caderno V												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 17 – p. 12	7	0,48	3	0,20	26	1,77	101	6,88	1.319	89,79	13	0,88	1.469
Atividade 18 – p. 18	7	0,57	2	0,16	20	1,62	73	5,93	1.125	91,39	4	0,32	1.231
Atividade 19 – p. 23	4	0,36	2	0,18	19	1,69	77	6,87	1.017	90,72	2	0,18	1.121
Atividade 20 – p. 29	3	0,26	2	0,17	22	1,92	87	7,61	1.026	89,76	3	0,26	1.143
Atividade 21 – p. 38	4	0,35	4	0,35	20	1,77	60	5,31	1.040	92,12	1	0,09	1.129
Atividade 22 – p. 47	5	0,43	2	0,17	16	1,38	58	5,00	1.075	92,67	4	0,34	1.160

TABELA 49 – ARTICULAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA – CADERNO VI

Atividades obrigatórias	Articulação entre teoria e prática – Caderno VI												Total
	Muito fraca		Fraca		Regular		Boa		Muito Boa		Em branco		
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	
Atividade 23 – p. 17	10	0,86	-	-	16	1,38	82	7,08	1.027	88,69	23	1,99	1.158
Atividade 24 – p. 28	9	0,91	-	-	15	1,52	63	6,36	888	89,70	15	1,52	990
Atividade 25 – p. 38	6	0,67	-	-	12	1,33	53	5,89	815	90,56	14	1,56	900
Atividade 26 – p. 50	4	0,44	1	0,11	14	1,52	46	5,01	842	91,62	12	1,31	919



Já o APÊNDICE 3 traz quatro gráficos que fazem parte da “Avaliação Complementar do Conteúdo”, da formação da Etapa I do PNEM paranaense, realizada pelos professores cursistas no SISMédio, segundo cada um dos quatro critérios avaliativos considerados, a saber: distribuição do tempo, volume de informações apresentadas, relevância do conteúdo para a sua prática profissional e aplicabilidade para a sua prática profissional.

### APÊNDICE 3 – AVALIAÇÃO COMPLEMENTAR DO CONTEÚDO DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DA ETAPA I DO PNEM PARANAENSE

GRÁFICO 4 – DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO

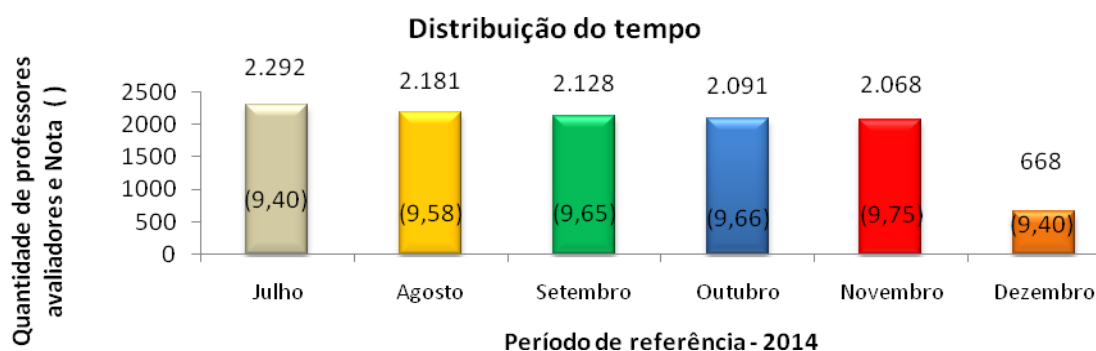


GRÁFICO 5 – VOLUME DE INFORMAÇÕES APRESENTADAS

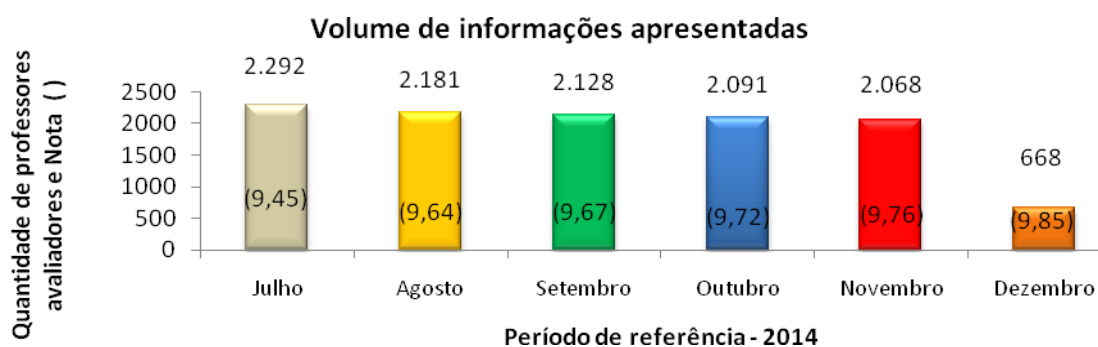


GRÁFICO 6 – RELEVÂNCIA DO CONTEÚDO PARA A SUA PRÁTICA PROFISSIONAL

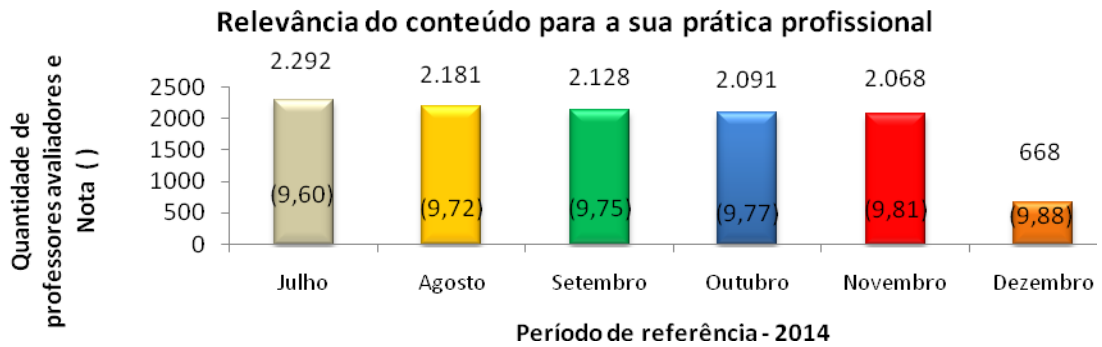
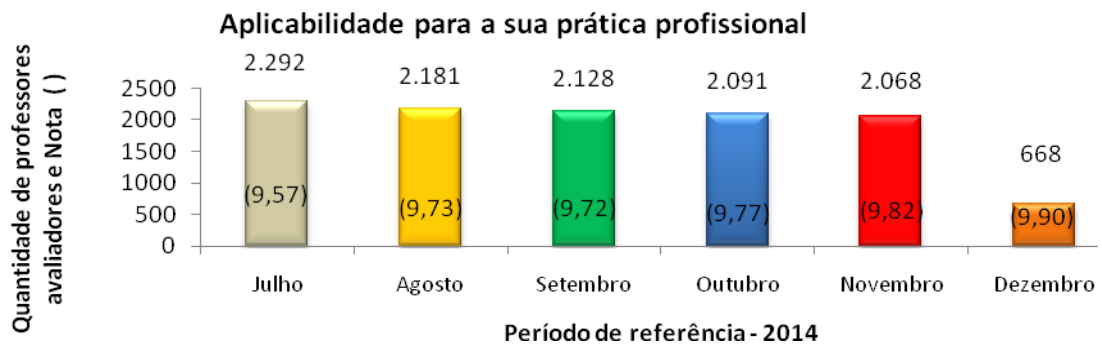


GRÁFICO 7 – APLICABILIDADE PARA A SUA PRÁTICA PROFISSIONAL



E, por fim, apresentamos o APÊNDICE 4 que traz seis gráficos relacionados aos “Temas que os professores gostariam que fossem aprofundados em outros cursos”, segundo cada um dos Cadernos na Etapa I do PNEM paranaense de 2014. Estes apêndices também foram elaborados a partir dos dados do SISMédio.

#### APÊNDICE 4 – TEMAS SUGERIDOS PELOS PROFESSORES CURSISTAS PARA SEREM ESTUDADOS EM OUTROS CURSOS DE FORMAÇÃO

GRÁFICO 8 – TEMAS SUGERIDOS PELOS PROFESSORES CURSISTAS, SEGUNDO O CADERNO I

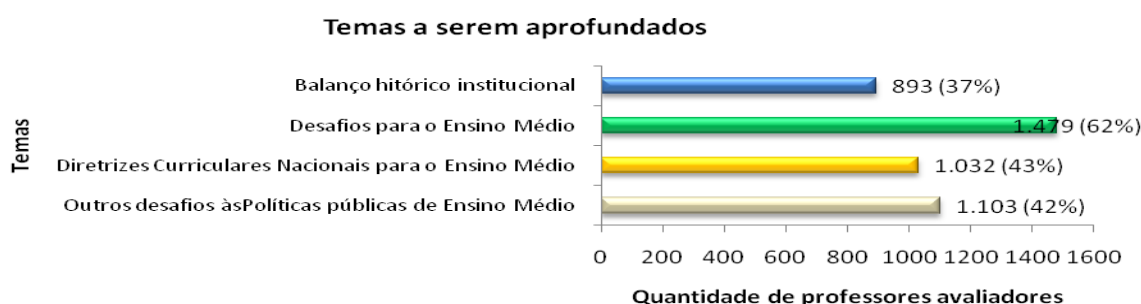


GRÁFICO 9 – TEMAS SUGERIDOS PELOS PROFESSORES CURSISTAS, SEGUNDO O CADERNO II

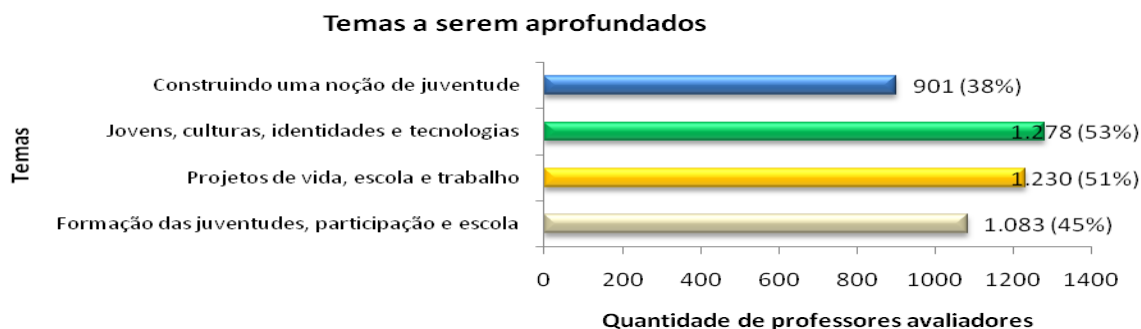


GRÁFICO 10 – TEMAS SUGERIDOS PELOS PROFESSORES CURSISTAS, SEGUNDO O CADERNO III

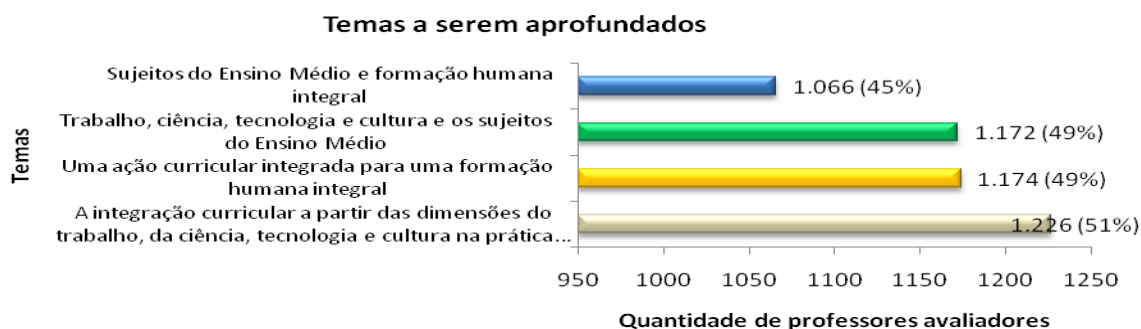


GRÁFICO 11 – TEMAS SUGERIDOS PELOS PROFESSORES CURSISTAS, SEGUNDO O CADERNO IV

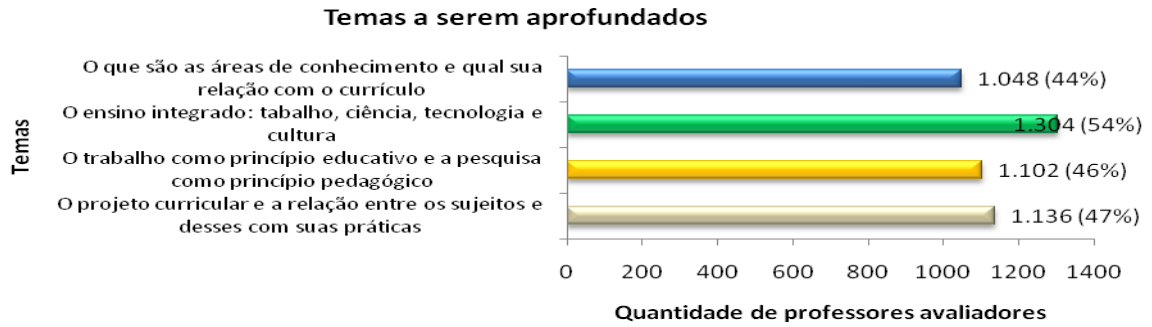


GRÁFICO 12 – TEMAS SUGERIDOS PELOS PROFESSORES CURSISTAS, SEGUNDO O CADERNO V

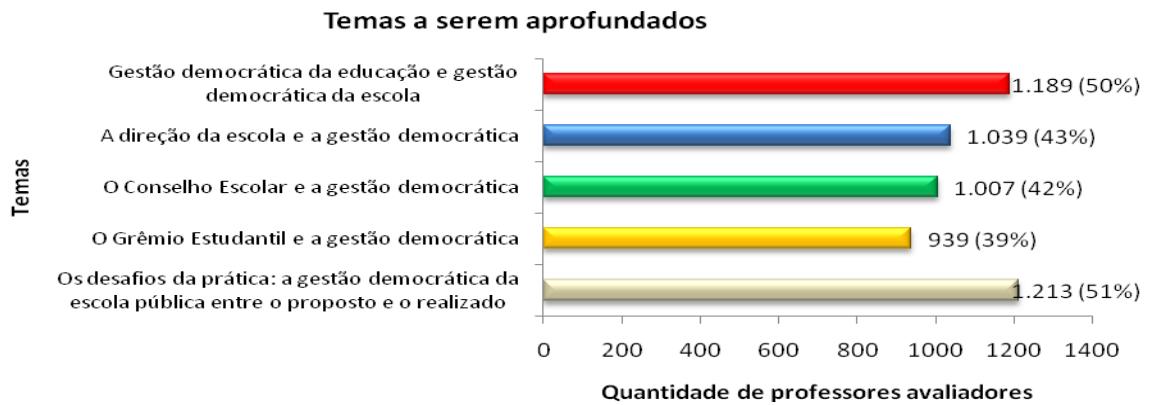


GRÁFICO 13 – TEMAS SUGERIDOS PELOS PROFESSORES CURSISTAS, SEGUNDO O CADERNO VI

