

## **PACTO DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DOCENTE: FORTALECIMENTO PARA A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL<sup>1</sup>**

Pierre André Garcia Pires<sup>2</sup>  
Maria Evanilde Barbosa Sobrinho<sup>3</sup>

### **RESUMO**

O presente trabalho apresenta a proposta do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, do Ministério da Educação do Brasil, através da Universidade Federal do Acre/UFAC em Rio Branco/ Acre, Brasil, representando a articulação e coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital, na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito e acesso. O programa tem foco na elaboração, por parte da escola, de projeto de redesenho curricular (PRC) que apresente na perspectiva da integração curricular, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

**Palavras-chave:** Pacto do Ensino Médio, Formação docente, Ensino Médio.

### **ABSTRACT**

This study introduces the High School and Teacher Training Agreement proposal, instituted by Ordinance no. 1.140 of November 22, 2013, from Brazil's Ministry of Education, through the Federal University of Acre/UFAC in Rio Branco/Acre, Brazil. The agreement represents the articulation and coordination of actions and strategies between the Government and the State and District administrations, in the formulation and implantation of policies to increase the Brazilian High School quality standard, in its distinct modes, guided by the perspective of inclusion of everyone with the right and access to High School. The program focus on the elaboration, by the school, of a curriculum redesign project (PRC) which presents in the perspective of curriculum integration, articulating the dimensions of work, science, culture and technology, as per the National Curriculum Guidelines for High School (DCNEM).

**Keywords:** High School Agreement, Teacher Training, High School.

---

<sup>1</sup> Parte parcial deste trabalho foi apresentada no Congresso de Formação e Trabalho Docente na Sociedade da Aprendizagem, organizado no âmbito da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC) na Universidade do Minho. Portugal.

<sup>2</sup> Professor da Universidade Federal do Acre/UFAC. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná/UFPR. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura da UFAC.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5044005878267981>. Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-2408-876X>

<sup>3</sup> Professora da Universidade Federal do Acre/UFAC. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná/UFPR. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Estudos e Pesquisa em Cultura Escolar e História da Educação Amazônica da UFAC. Coordenou o Pacto do Ensino Médio na Universidade Federal do Acre.

CV: <http://lattes.cnpq.br/8117650955404023>

## 1 INICIANDO A CONVERSA ...

A prática desenvolvida na universidade deve proporcionar ao docente ter criticidade de forma a considerar o contexto social em suas ações pedagógicas. A universidade deve ser a responsável pela atuação do futuro profissional propiciando momentos de vivência no âmbito escolar, trocas de experiências e reflexões sobre a educação. Para Giesta (2001) apud Moreira (1994) os saberes de diferentes momentos da vida do profissional estarão presentes em sua prática, as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e dos sistemas de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Certamente a formação inicial dos profissionais da educação se torna fundamental para o desenvolvimento da docência.

O educador, em alguns casos, na sua formação inicial, constrói sua maneira de promover a produção de saberes integrada à sua formação profissional, tomando a decisão de tornar-se alguém que opta por aperfeiçoar constantemente seu saber e seu fazer ou por seguir a tradição de ater-se ao livro didático e a exercícios escolares desvinculados de intenções que extrapolam os muros escolares. (GIESTA, 2001, p. 21)

Os saberes docentes, que devem integrar a prática pedagógica dos profissionais da educação e sua formação, estão além da transmissão de conhecimentos. Os diferentes saberes para integrar a prática dos professores: os saberes da experiência (adquiridos no decorrer da educação básica), os saberes curriculares (adquiridos na área de formação) e os saberes pedagógicos (o saber como ensinar). O profissional não deve ficar preso aos saberes docentes transmitidos no espaço acadêmico, mas sim, produzir a partir dos mesmos os saberes que o levem a legitimar sua função social.

Os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização de suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional. (NÓVOA, 1999, p. 18)

O estudo de Freire (1996) tem, como temática central, o aspecto da formação docente ao lado da reflexão sobre a prática educativo-progressiva em favor da autonomia dos educadores. Segundo o autor, os saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos, progressistas, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da

formação docente. Dessa forma para Pimenta (1998) são três os saberes necessários ao exercício da docência, isto é: 1) *saberes da experiência*, que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida; 2) *saberes da área do conhecimento*, conhecimentos específicos e conhecimentos científicos, pois ninguém ensina o que não sabe e 3) *saberes pedagógicos*, isto é, a relação professor-aluno, a importância da motivação e do interesse dos alunos no processo de aprendizagem, as técnicas ativas de ensinar etc. Em 2002, a mesma autora mantém inalterável, na forma e no conteúdo: os saberes da experiência e os saberes da área do conhecimento, mas, divide os saberes pedagógicos em: 1) *saberes pedagógicos* propriamente ditos (responsáveis por pensar o ensino como uma prática educativa, com diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano) e 2) *saberes didáticos* (responsáveis pela articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas).

A formação dos profissionais da educação é discutida por diferentes autores: Arroyo (2004), Santomé (2006), Schön (2000), Granville (2007), Foerste (2005), Veiga e Amaral (2002), Maciel e Neto (2004), Charlot (2005) Giesta (2001), Nóvoa (1999), Giroux (1997), Campos (2007) entre outros. Vários estudos e propostas surgem como forma de melhorar essa formação, mas até que ponto o próprio profissional tem refletido sobre sua prática e realizando uma educação continuada numa perspectiva de atualização, constituindo-se num agente reflexivo, passando a buscar, autonomia e/ou colaborativamente, subsídios teóricos e práticos que ajudem a compreender e a enfrentar os problemas e desafios do trabalho docente?

O movimento de ação-reflexão-ação, Freire (1980) deve ser uma questão permanente dos professores que buscam junto ao seu cotidiano, a seus alunos e demais profissionais da educação uma construção coletiva de conhecimento e um repensar sobre suas práticas. A preocupação com a formação dos profissionais da educação tem sido discutida de forma significativa em todos os contextos.

As políticas públicas criadas têm dado importância para essa discussão e percebemos que a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a formação de professores da educação básica acontecerá em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena, dessa forma uma nova reestruturação para a formação de professores é organizada a partir dessa lei. Em seu artigo 61º destaca:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do

desenvolvimento do educando, terá como fundamento: I-a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço, II- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituição de ensino e outras atividades. (BRASIL, 2010)

A partir dessa proposição vêm sendo introduzidas novas orientações para os cursos de formação de professores no nível superior que atendam as transformações da sociedade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB), de acordo com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 constituem-se de um conjunto desses princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplica-se a todas as etapas e modalidades da educação básica. A preocupação com a formação dos profissionais da educação que atendam uma formação básica sem desconsiderar as especificidades regionais de cada instituição de ensino está presente nas diretrizes.

O desenvolvimento de competências é destacado nas DCNFPEB e devem ser a concepção nuclear da formação dos profissionais. Essa emergência da noção de competência na área da educação evidencia mudanças epistemológicas: “Ela remete à noção de construção interna, ao poder e ao desejo de que o indivíduo dispõe para desenvolver o que lhe pertence como ‘ato’, ‘diferente’ e ‘autônomo’,” de acordo com (DOLZ e OLLAGNIER, 2004, p. 10). Essa noção se insere perfeitamente bem em um reforço das concepções cognitivas, os autores ainda ressaltam:

A noção de competência também pode ser analisada como resultado de uma evolução das mentalidades pedagógicas. Resta compreender a transformação das idéias pedagógicas que ela implica, ou seja, sua relação com o movimento da escola ativa (pedocentrismo, princípio de atividade, desenvolvimento dos procedimentos do pensamento). Atualmente, o que chama nossa atenção é a comprovação de sua extensão nos programas e currículos escolares. (DOLZ e OLLAGNIER, 2004, p. 10)

A preocupação com a formação dos profissionais está também relacionada à definição dos conhecimentos exigidos para sua formação no artigo 6º, inciso I, parágrafo 3º das DCNFPEB:

A definição dos conhecimentos exigidos para a construção de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. (BRASIL, 2002)

Em 2015, é criada a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 que atende a formação inicial e continuada de professores complementando leis, decretos, resoluções e pareceres anteriores, revogando as resoluções do CNE/CP de 1997, 1999, 2002 (e suas alterações), 2009 e 2012: define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Essa nova proposta se baseia na igualdade de condições para acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias, liberdade para aprender e ensinar, os processos de organização da educação básica, valorização profissional, o currículo como espaço de produção social e o direito a educação. Uma inovação dessa proposta é além aplicar-se a formação docente na Educação Básica e nas respectivas modalidades de ensino: EJA, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola.

Dessa forma a mudança do paradigma dominante para o paradigma emergente (paradigma social) Santos (2000), vem exigir do futuro profissional nesse novo momento uma preocupação com as questões sociais, além da articulação de conteúdos curriculares específicos para sua formação. A profissão docente, engajada nesse compromisso político-profissional se desenvolve através de ações solidárias, coletivas, cooperativas e integradas, ainda que apenas subentendida, ela pode ser construída em decisão conjunta tomada no cotidiano da instituição educativa, buscando por caminhos heterogêneos e tendo um resultado homogêneo, como a construção de um homem presente e atuante no mundo, ou seja, um sujeito histórico. Propósitos como esses exigem mudanças de conceitos e de atitudes frente ao trabalho que desenvolve na docência.

As tarefas emancipatórias envolvidas nessa transição paradigmática exigem subjetividades individuais e coletivas com capacidade e vontade de realizá-las. Nessa perspectiva, Santos (2000), aponta que o colapso da ordem e da desordem existente, não significa barbárie, mas sim “oportunidade de reinventar um compromisso com uma emancipação autêntica, um compromisso que, além do mais, em vez de ser o produto de um pensamento vanguardista iluminado, se revela como senso comum emancipatório”, (p.383). Conforme o autor nas práticas sociais as subjetividades individuais e coletivas nunca se esgotam numa única unidade de prática ou de organização social.

De acordo com o contexto, a ação dos sujeitos ocorre conforme a subjetividade de sexo, de classe, de etnia, de cidadão, de contexto social, embora, em qualquer contexto o sujeito constituído por todas as subjetividades parciais, resultando que as configurações de subjetividade se tornem internamente contraditórias e rivais, aproximando-se ou afastando-se de paradigmas emergentes ou dominantes, conforme diferentes práticas sociais. Isso enriquece relações e impulsiona a transformação do pensamento e da atitude diante do mundo.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES E PRÁTICAS NECESSÁRIAS AO SÉCULO XXI**

Os cursos de formação de professores devem ter uma preocupação que atendam não somente a uma formação específica, mas também que venham ao encontro das expectativas desses profissionais, além de proporcionarem condições de formação continuada, em que suas práticas e as práticas escolares sirvam para reflexão do profissional. Pensar em formação do professor implica repensar modelos e atitudes com relação a esse profissional, formação não é somente acumular conhecimentos, é saber aplicá-los, questioná-los, revê-los, Lima (2007).

A formação do profissional deve possibilitá-lo a ser reflexivo, devendo ocorrer através da reflexão sobre sua própria prática, prática essa, que pode ocorrer de forma coletiva ou individual, Nóvoa (1999), a reflexão estará presente de forma a contribuir para um repensar em suas ações enquanto profissional e para as tomadas de decisões em relação a sua atuação no cotidiano escolar.

O profissional ao ingressar num curso de formação de professores já traz consigo toda uma experiência de vida que deve ser considerada para sua formação. Essa experiência vivenciada possibilita a reflexão, mas não é suficiente para seu desempenho enquanto profissional, pois sua formação irá exigir reflexões cotidianas de sua vivência, agora como profissional, além de possuir especificidades de sua profissão, pois, “a figura do professor assume importância ímpar, como um dos principais agentes que promovem a educação necessária para o crescimento social e os avanços tecnológicos”, (LIMA, 2007, p. 165).

O profissional deverá refletir sobre a maneira que conduz o processo de ensino aprendizagem (percebendo se seus objetivos foram alcançados), sobre a sua postura enquanto profissional (postura essa, ética e condizente com sua profissão), a vivência de sua

profissionalização, a sua capacidade de inovação constante (busca por saber mais e de forma que venha a contemplar seus anseios), a criação de saberes que adquire a cada nova experiência (e dessa forma transformá-los em conhecimentos), a preocupação constante com a educação continuada (o processo de atualização deve ser uma preocupação básica desse profissional).

Cada profissional possui sua subjetividade que deverá ser respeitada assim como também respeitar a dos outros, mas as relações que mantêm com seus pares deverão contribuir para que construam novos conhecimentos, devendo repensar sua prática constantemente para reforçar pontos positivos e melhorar pontos negativos que poderão surgir em sua trajetória profissional. Tomando por base o que aponta Schön (2000) a busca para essa reflexão está na maneira e no comprometimento que esse profissional tem com sua profissão, pois deverá examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva, ser um profissional reflexivo do processo de ensino aprendizagem, o faz sujeito do processo educacional.

Dessa forma, cabe ao profissional pensar na especificidade de suas tarefas e buscar meios que a tornem eficientes para quem as está ensinando não esquecendo, que uma formação pedagógica é também importante para essa e que a própria reflexão sobre sua prática irá possibilitar-lhe refletir sobre a reflexão, para Schön (2000) “refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-nação pode ter contribuído para um resultado inesperado”, (p. 32).

Assim a educação é política, não podendo haver desvinculação, pois todos os atos emanam de atos políticos, pois devem procurar atender a demanda de sua “clientela”, ou seja, tudo em seu meio deve ser pensado em prol dos envolvidos, na concepção de homem que se quer formar, o tipo de profissional que deve estar envolvido, bem como a sua própria função e responsabilidade para com a comunidade. Percebemos que a formação desses profissionais e sua atuação ficam muitas vezes, a critério do próprio Estado que cria normas e regras para a elaboração de cursos de formação desses profissionais. Essas ações se transformam em um ato político, sendo assim, devemos repensar a formação de professores para que não recaia num simples treinamento a serviço do Estado e numa prática vazia e desvinculada da verdadeira formação profissional, mas, sim numa formação de professores que lhes permitam interagir na sociedade como sujeitos sociais, críticos e autônomos.



### **3 PACTO DO ENSINO MÉDIO: FORTALECIMENTO PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS SUJEITOS<sup>4</sup>**

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito. Esta proposta contempla ações de formação continuada de educadores e coordenadores pedagógicos de Ensino Médio de todo o país.

Neste primeiro momento duas ações estratégicas foram articuladas: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, que iniciou no primeiro semestre de 2014 a execução de sua primeira etapa. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) é a estratégia do Governo Federal para induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Neste sentido, busca materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio. (BRASIL, 2012).

A valorização docente articula-se a um conjunto de políticas desenvolvidas pelo MEC e pelas Secretarias de Educação que explicitam alguns desafios a serem considerados no Ensino Médio: universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96) e adequação idade/ano escolar; ampliação da jornada para Ensino Médio

---

<sup>4</sup> As informações contidas encontram-se nos cadernos de Formação de Professores do Ensino Médio: etapa I e II e no site: [www.pactoensinomedio.mec.gov.br](http://www.pactoensinomedio.mec.gov.br). A intenção é relatar a proposta destes cadernos e descrever como ocorrem as formações.



Integral; redesenho curricular nacional; garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola; carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas; ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno; ampliação e adequação da rede física escolar; ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio e universalização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

A Formação Continuada de Professores do Ensino Médio tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a LDBEN e as DCNEM. O desenho da formação continuada no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação - MEC, Secretarias de Estado de Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. Neste sentido, expressa o amadurecimento do país com vistas ao compromisso com uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito de todos. Assim, ele é constituído principalmente pela articulação de ações existentes do MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação Estaduais, e de novas proposições de ações que passam a constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro.

Estas ações têm por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo.

### **3.1 Um Pouco da Trajetória Nacional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Brasil**

Desde o seu lançamento, em novembro de 2013, as adesões ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio aconteceram em todo o país. No Rio Grande do Sul, a Secretaria de Estado de Educação, promoveu no dia 09 de dezembro o "Seminário Estadual de

Lançamento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio". Neste evento, o Secretário de Educação do Estado, professor Dr. José Clóvis de Azevedo, em seu pronunciamento, destacou a importância das parcerias institucionais para a realização das ações de qualificação e formação docente, afirmando que a reestruturação curricular é um processo positivo, irreversível e que já trouxe uma diminuição considerável da reprovação.

No Mato Grosso, a Secretaria Estadual de Educação realizou ainda no mês de dezembro, o "I Seminário Estadual de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio", em que lançou o Pacto no Estado. "O Pacto é o Governo fazendo o dever de casa. Ele é fundamental e tem que ser implantado sem perda de tempo para transpor o fosso em que está o Ensino Médio", destacou a Secretária de Estado de Educação, Rosa Neide Sandes de Almeida, durante o lançamento estadual do Pacto.

Em fevereiro de 2014, a Secretaria Estadual de Educação da Paraíba, em parceria com as Universidades Federais do estado da Paraíba (UFPB) e de Campina Grande (UFCG), promoveu nos dias 17 a 22, em João Pessoa, a primeira etapa de capacitação dos formadores regionais.

Em Santa Catarina, as ações do pacto incluíram, em conjunto com as universidades federais instaladas no estado, instituições comunitárias, que se distribuem em todas as regiões, e que são responsáveis pela qualificação dos formadores regionais. Segundo Maike Cristine Kretzschmar Ricci, gerente do ensino médio, a receptividade dos professores foi muito boa, especialmente porque eles valorizam a formação e a possibilidade de um encontro de estudo e debate com educadores das universidades. "A formação continuada valoriza e dá brilho ao olhar do professor", diz ela.

O Paraná formalizou a sua adesão ao programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no dia 31 de março, durante o Seminário Estadual, promovido por meio da colaboração entre a Universidade Federal do Paraná e a Secretaria de Estado de Educação. Segundo a coordenadora do departamento de educação básica da Secretaria de Educação do Paraná, Telma Faltz Valério, a adesão ao Pacto foi se somar a iniciativas em andamento no Estado "A Seed também já vinha diagnosticando as defasagens no ensino médio. Nossa ideia é casar esse material com produções de universidades estaduais, para refletir sobre as respostas que o ensino médio não está dando. As propostas se agregam", defendeu.

No dia 10 de março, no Acre, foi realizado um seminário para lançamento do programa no Estado. Para a coordenadora de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Acre, Lígia Carvalho, com a "elaboração desses projetos, a situação tende a melhorar consideravelmente." O programa no Estado do Acre conta com a adesão de quase dois mil professores e coordenadores do Ensino Médio e tem a Universidade Federal do Acre, a professora Dr<sup>a</sup> Maria Evanilde Barbosa Sobrinho como coordenadora geral do Programa do Pacto no Ensino Médio no estado.

No dia 28 de março, o lançamento se deu no Estado do Ceará, na Escola Estadual de Educação Profissional Jaime Alencar. Foram capacitados oito profissionais da rede estadual para atuarem na qualificação dos professores dessa rede de acordo com a proposta dos livros do pacto.

### **3.2 A Proposta da Etapa I do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**

Foram criados seis cadernos temáticos em 2013 para formação de professores do Ensino Médio e coordenadores pedagógicos na etapa I, tendo como eixo temático: *Os Sujeitos do Ensino Médio e a Formação Humana Integral*, que destacam as questões principais para a formação integral dos sujeitos que devem ser considerados na elaboração de sua proposta para essa modalidade de ensino: 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*. Sua organização e atribuições contribuíram para a naturalização das diferenças e das desigualdades sociais entre as variadas classes de brasileiros.

No caderno I temos uma reflexão a respeito da realidade atual dessa importante etapa educacional, partindo de uma rápida retomada de suas origens e conformação histórica no país. Apresentam alguns indicadores e informações que consideramos essenciais para o debate acerca do quadro de atendimento da população brasileira, enumerando desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas para a superação dos problemas existentes e a do direito social à universalização da escola pública de qualidade para todos (as) no ensino médio.

É importante lembrar que a expressão “ensino médio” é universal e designa, em todos os países, a etapa de ensino situada entre a educação elementar e o ensino superior. É, basicamente, destinada à formação de jovens e adolescentes e dirigida, também, em certos países como no Brasil, aos jovens e adultos que a ela não tiveram acesso na chamada idade própria.

O caderno II provoca a reflexão sobre “problemas da juventude na escola” é muito mais uma questão de relacionamento entre jovens e seus professores, entre os estudantes e a instituição, do que um problema isolado que possa ser atribuído ou mesmo equacionado ao olhar apenas para um lado da questão, ou seja, para a busca de um único “culpado” de cada um dos problemas que possamos elencar. Para grande parte dos jovens, a escola parece se mostrar distante dos seus interesses e necessidades.

O cotidiano escolar é relatado como sendo tedioso e jovens, parecem dizer que os professores “pouco acrescentariam” à sua formação. A escola é percebida como “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), apontam para a centralidade dos jovens estudantes como sujeitos do processo educativo. Pôr em prática as determinações das diretrizes curriculares significa de fato desenvolver um trabalho de formação humana que contemple a totalidade dos nossos jovens estudantes.

No caderno III, o principal objetivo do texto é uma reflexão sobre suas práticas, sobre as relações dessas com o campo teórico do currículo e indaga, ainda, que implicações essas reflexões podem ter ao considerarmos as necessidades e o direito à educação que possuem os alunos jovens (e adultos) do ensino médio brasileiro. O itinerário traz inicialmente alguns pressupostos, pontos de partida e fundamentos os quais buscam considerar o que poderia ser um ensino médio de qualidade social; breves referências ao modo como vem se dando a organização pedagógico curricular do ensino médio e salientamos o lugar que ocupam o conhecimento e o conhecimento escolar ao longo da sua história e na atualidade, à leitura, à reflexão e ao diálogo, orientados por um eixo comum: os sujeitos do ensino médio e os desafios diante da perspectiva da formação humana integral.

No caderno IV a questão que se propõe discutir, diz respeito ao direito, reconhecido pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), que o estudante de Ensino Médio tem que se inserir no mundo formal dos conhecimentos — culturalmente produzidos e

sistematizados pelas ciências, difundidos, aplicados e socialmente valorados — para que possa participar de maneira inclusiva na dinâmica da sociedade.

Reflete-se como viabilizar as metas colocadas pelas DCNEM de: preparar o educando para o trabalho e a cidadania, de modo que ele possa continuar aprendendo e ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; promover o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, além do pensamento crítico e possibilitar a compreensão dos fundamentos científicos tecnológicos e dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

No caderno V, os temas estão ligados à questão da gestão democrática. Nessa obra é discutido o mote da gestão democrática arrolando: a função da escola pública, a direção, o conselho escolar e o Grêmios Estudantil. Além disso, ainda trata da gestão democrática da escola pública entre o proposto e o realizado e a gestão do trabalho pedagógico: o projeto político pedagógico em ação.

Para a abordagem da temática no caderno VI, a avaliação educacional no contexto do presente curso de formação para professores do Ensino Médio. É preciso destacar que ela deve estar integrada ao projeto político pedagógico da escola, tanto na concepção como na implementação considerando estudantes e professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade. A temática deve, também, estar articulada com a proposta de ensino médio integral, de qualidade social e em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que reforçam o compromisso da “avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo”, (BRASIL, 2012). Neste texto se procura articular, sem esgotar, três tipos de avaliação: avaliação da aprendizagem, avaliações externas e avaliação institucional — que têm perpassado com variação de intensidade a prática de professores, especialmente no ensino médio.

### **3.3 A Proposta da Etapa II do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**

Foram criados em 2014 cinco cadernos temáticos para formação de professores do Ensino Médio na etapa II, tendo o mesmo eixo temático anterior sobre Os Sujeitos do Ensino

Médio e a Formação Humana Integral, que destacam a organização do trabalho pedagógico e as áreas do conhecimento do Ensino Médio de acordo com as DCNEM: caderno I- Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio, caderno II- Ciências Humanas, caderno III- Ciências da Natureza, caderno IV- Linguagens e caderno V- Matemática.

No caderno I destacamos três momentos:

(i) a formação humana integral e sua articulação entre os direitos à aprendizagem e seu desenvolvimento humano estando articulado, a organização do trabalho pedagógico, tendo a escola como lócus da formação integral dos diferentes sujeitos através das trajetórias docentes e reconhecimento das diferentes juventudes;

(ii) valorização e interpretação do planejamento participativo, destacando a construção do trabalho pedagógico dando ênfase ao projeto político pedagógico, proposta pedagógica curricular, plano de trabalho docente e documentos que normatizam as ações educativas: regimento escolar e estatuto e

(iii) destacando a formação continuada na escola onde a figura do gestor escolar e do coordenador pedagógico na reconfiguração da hora – atividade, espaço de elaboração, interpretação e avaliação coletiva do plano de trabalho docente.

Os cadernos seguintes destacam a integração curricular postas pelas DCNEM, exigindo dos professores a ampliação das compreensões sobre os componentes curriculares através das disciplinas entre outras possibilidades de organização do conhecimento escolar.

O caderno II exige a integração entre as Ciências Humanas com o projeto pedagógico, os sujeitos estudantes do Ensino Médio e os direitos a aprendizagem e ao desenvolvimento humano na área de Ciências Humanas; a contextualização e as contribuições da área de Ciências da Natureza para a formação da estudante do Ensino Médio fazem parte do caderno III; o caderno IV apresenta a área de Linguagem e sua contribuição para a formação do Ensino Médio com destaque para a linguagem como elo integrador da área; o último caderno desta etapa destaca a contribuição da Matemática como saber escolar e sua relação com as necessidades da vida cotidiana.

Todos os cadernos dão ênfase ao trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, incluindo possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares nestas diferentes áreas de conhecimento,

buscando atender questões pertinentes da contemporaneidade no cotidiano escolar e aos aspectos de cada comunidade escolar.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, pensar o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio para professores e coordenadores pedagógicos das escolas públicas brasileira, é antes de tudo, uma proposta de melhoria da qualidade do ensino médio no Brasil e, conseqüentemente, um resgate da parceria entre escola e sociedade, dantes tão mais definida que hoje.

Além disso, ainda contribui significativamente para ampliar o diálogo entre as Universidades e as escolas públicas de Ensino Médio por meio de uma parceria que visa à melhoria da qualidade da educação brasileira em todos os Estados e Distrito Federal. Todos os cadernos têm como foco principal a educação do sujeito integral na qual a relação escola e sociedade estão postas como mola propulsora para que a educação integral deste indivíduo aconteça de forma significativa tanto para ele quanto para o meio social onde está inserido.

#### 5 REFERÊNCIAS

BRASIL. (2002). **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC.

BRASIL. (2010). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96)**. Brasília: MEC.

BRASIL. (2012). **Resolução CNE/CP nº 02, de 30 de janeiro de 2012**. Institui Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília: MEC.

BRASIL. (2013). **Formação de professores do ensino médio**. Etapa I - Caderno I: Ensino Médio e formação humana integral. MEC. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.

BRASIL. (2013). **Formação de professores do ensino médio**. Etapa I- Caderno II: O jovem como sujeito do Ensino Médio. MEC. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.

BRASIL. (2013). **Formação de professores do ensino médio**. Etapa I- Caderno III: O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana. MEC. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.



BRASIL. (2013). **Formação de professores do ensino médio**. Etapa I- Caderno IV: Áreas do conhecimento e integração curricular. MEC. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.

BRASIL. (2013). **Formação de professores do ensino médio**. Etapa I- Caderno V: Organização e gestão democrática da escola. MEC. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.

BRASIL. (2013). **Formação de professores do ensino médio**. Etapa I- Caderno VI: Avaliação no Ensino Médio. MEC. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.

BRASIL. (2014). **Formação de professores do ensino médio**. Etapa II- Caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio. MEC. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.

BRASIL. (2014). **Formação de professores do ensino médio**. Etapa II- Caderno II: Ciências Humanas. MEC. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.

BRASIL. (2014). **Formação de professores do ensino médio**. Etapa II- Caderno III: Ciências da Natureza. MEC. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.

BRASIL. (2014). **Formação de professores do ensino médio**. Etapa II- Caderno IV: Linguagens. MEC. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.

BRASIL. (2014). **Formação de professores do ensino médio**. Etapa II- Caderno V: Matemática. MEC. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.

DOLZ, J. & OLLIGNIER, E. (e cols). (2004). **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed.

FREIRE, P. (1980). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIESTA, N. C. (2001). **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** Araraquara: JM Editora.

LIMA, C. M. (2007). **Formação continuada do professor de ensino fundamental e a educação à distância: reflexões sobre o potencial de aprendizagem**. In: Maria Antonia Granville. Teorias e práticas na formação de professores. Campinas, SP: Papirus, pp. 165-176.

NÓVOA, A. (1999). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora.

PIMENTA, S. G. (1998). **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G.(org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.

SANTOS, B. de S. (2000). **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez.

SCHÖN, D. A. (2000). **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed.