

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ENSINO MÉDIO E SUAS INDEFINIÇÕES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
AS ESPECIFICIDADES DESTA ETAPA SIGNIFICATIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ANILCE ANGELA ARBOIT

Frederico Westphalen, outubro de 2017.

ANILCE ANGELA ARBOIT

**ENSINO MÉDIO E SUAS INDEFINIÇÕES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
AS ESPECIFICIDADES DESTA ETAPA SIGNIFICATIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Câmpus de Frederico Westphalen.

Orientadora: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

Frederico Westphalen, Outubro/2017.

**URI - UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A Banca Examinadora abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado em Educação

**ENSINO MÉDIO E SUAS INDEFINIÇÕES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
AS ESPECIFICIDADES DESTA ETAPA SIGNIFICATIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Elaborada por

Anilce Angela Arboit

como requisito parcial para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco – URI
(Presidente/Orientadora)

Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva - UNISINOS
(1º arguidor)

Profa. Dra. Valesca Brasil Costa – URI
(2ª arguidora)

Frederico Westphalen, Outubro/2017.

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Câmpus de Frederico Westphalen/RS

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, CEP: 98400-000 Frederico Westphalen/RS.

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan

Diretor Administrativo: Prof. Clóvis Quadros Hempel

Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Departamento/Curso

Chefe do Departamento de Ciências Humanas: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação: Profa.

Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Orientadora

Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Mestranda

Anilce Angela Arboit

Temática

Ensino Médio e suas indefinições: a formação de professores e as especificidades desta etapa significativa da Educação Básica.

DEDICATÓRIA

*A meus pais, minhas fortalezas, meu recanto
de paz... por serem minha mais bela razão de
ser e existir!*

EPÍGRAFE

*“Não é que o passado
jogue sua luz sobre o presente
Ou o presente
a sua luz sobre o passado
Mas imagem é aquilo onde
o que já foi e o agora se reúnem
de forma relampejante em uma constelação”.*
Walter Benjamin

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a memória do coração” – Antístenes de Atenas.

A Deus, meu refúgio e proteção. Por me conduzir na caminhada e iluminar meus passos, mostrando o propósito e o tempo certo para cada etapa da vida.

À Professora Luci Mary Duso Pacheco, minha orientadora. Por me conduzir pelos caminhos da pesquisa com paciência e maestria durante estes anos de URI. Pela ponte indestrutível de conhecimentos e experiências. Pela confiança e generosidade. Pela competência profissional, que inspira e orienta. A ti, minha sempre gratidão.

A meus pais Iraci e Noeli Arboit, meus alicerces. Por estarem ao meu lado, incondicionalmente, por viverem comigo, minhas crises, frustrações, choros, angústias, vitórias e realizações. Essa conquista é dedicada a vocês que, em muitos momentos, renunciaram seus próprios sonhos em função dos meus. Meu Amor por vocês transcende a existência.

Ao meu irmão Éder, extensão do meu ser. Por me apoiar e incentivar na trajetória de vida, permanecendo sempre presente na partilha de minhas conquistas e frustrações.

Aos meus sobrinhos e afilhados Mateus Gabriel, João Vitor e Davi Luís. Pela pureza do olhar e do sorriso sincero. Vocês são a mais perfeita obra divina da minha família!

A meu companheiro Paulo, por acrescentar razão e beleza aos meus dias. Por ser refúgio e acalento em todas as horas. A ti sempre, o meu Amor.

À Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI - Câmpus de Frederico Westphalen e ao PPGEDU por contribuírem no mais alto empreendimento da minha vida: a escolha da profissão e os processos de qualificação.

À CAPES, pelo financiamento de meus estudos a partir do ano de 2015. Sem dúvida, o investimento em pesquisa é de fundamental importância para o fomento e a produção de conhecimento em educação. Agradeço à CAPES por investir em mim.

À Banca avaliadora, pelo olhar atento e cuidadoso, pelas críticas, sugestões e observações que possibilitaram a qualificação do trabalho e o crescimento enquanto pesquisadora.

A todos os sujeitos da pesquisa que despenderam tempo e solidariedade para atender a meu convite. À Profa. Dra. Mônica Ribeiro da Silva e o Prof. Dr. José Clovis de Azevedo pela participação e pelo precioso tempo despendido na realização desta pesquisa. A gentileza em me atender, não só atesta a excelência do profissionalismo, mas especialmente a grandeza do ser humano.

A todos os professores que participaram de minha caminhada formativa. Obrigada pelos conhecimentos construídos, por me levarem aos extremos da dúvida e do encantamento no mundo da pesquisa.

Aos amigos, por compreenderem meu sumiço e estarem sempre por perto, dispostos a ajudar, ouvindo minhas angústias e dividindo momentos alegres.

Meus sinceros agradecimentos!

ENSINO MÉDIO E SUAS INDEFINIÇÕES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ESPECIFICIDADES DESTA ETAPA SIGNIFICATIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa “Formação de Professores e Práticas Educativas” do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da URI Câmpus de Frederico Westphalen com a temática intitulada “Ensino Médio e suas indefinições: a formação de professores e as especificidades desta etapa significativa da educação básica”. Trata-se de um estudo que visa refletir os marcos legais presentes na trajetória do Ensino Médio a fim de compreender avanços e retrocessos e relacioná-los a formação de professores já que é considerada de ímpar relevância na consolidação desta etapa da Educação Básica. A pergunta posta nesta investigação é: Que indefinições estão presentes na trajetória das Políticas Educacionais para o Ensino Médio e como estas implicam na Formação de Professores. Os caminhos metodológicos traçados se baseiam em uma pesquisa qualitativa sob uma dinâmica constituída por dois movimentos simultâneos: pesquisa bibliográfica e de campo. Na pesquisa bibliográfica, o texto analisa as Políticas Educacionais implementadas na trajetória do Ensino Médio e discute os processos de reformas vividos, as conquistas adquiridas pelos movimentos sociais ao longo das últimas décadas e o os retrocessos tencionados a partir das reformas. Analisa, sobretudo, a formação de professores, com ênfase no processo de construção da profissionalidade docente, a atratividade da carreira e a valorização. A pesquisa de campo, aponta anseios e percepções dos docentes acerca da organização do Ensino Médio e conversa com as análises de especialistas da área que discutem a temática. Esta etapa da pesquisa foi um momento farto e valioso, espaço profícuo de constatação e dúvida, de reflexão e contradição, de rupturas e engajamento, a partir da construção plena do conhecimento prático e científico confrontado. Os dados acenam para as indefinições do Ensino Médio que constituem-se historicamente desafios conjunturais que vão desde a formulação de políticas educacionais até as práticas vivenciadas nas Escolas. Dois extremos que pouco dialogam na formulação de propostas educacionais significativas. O que se visualiza é um cenário preocupante diante dos problemas de acesso, permanência, continuidade, evasão e qualidade. Constatou-se que as fragilidades são decorrentes de uma conjuntura social e política de raízes fortes, que não se constituem em desafios isolados e sim conjunturais. A busca pela superação desses desafios, implica um vasto conhecimento da realidade que se quer transformar, este é o primeiro passo para que seja possível adequar o atendimento, planejar estratégias de contenção da evasão, de qualificação da formação de professores, de melhorias físicas e laboratoriais que venham a consolidar um Ensino Médio de credibilidade científica, tecnológica, de preparação para o mundo do trabalho e de acesso a cultura e ao Ensino Superior.

Palavras Chave: Ensino Médio; Legislação Brasileira; Desafios; Formação de Professores; Educação Básica.

HIGH SCHOOL EDUCATION AND ITS UNCERTAINTIES: THE TRAINING OF TEACHERS AND THE SPECIFICITIES OF THIS SIGNIFICANT STAGE OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This thesis is part of the research line "Teachers Training, Knowledge and Educational Practices" of the Graduate Program in Education - Master in Education, URI / Campus of Frederico Westphalen, with the entitled theme thematic "High School and its uncertainties : the training of teachers and the specificities of this significant stage of basic education ". It is a study that aims to reflect the legal frameworks present in the trajectory of High School, in order to understand the advances and setbacks and relate them to teacher training since it is considered of unique relevance in the consolidation of this stage of Basic Education. The question posed in this research is: What uncertainties are present in the trajectory of Educational Policies for High School and how these imply in Teacher Training. The methodological paths traced are based on a qualitative research under a dynamic consisting of two simultaneous movements: bibliographical and field research. In the bibliographical research, the text analyzes the Educational Policies implemented in the path of High School education and discusses the processes of lived reforms, the achievements acquired by social movements over the last decades and the setbacks that have been projected from the reforms. It analyzes, above all, the training of teachers, with emphasis on the process of building teaching professionalism, career attractiveness and appreciation. The field research points out the teachers' wishes and perceptions about the organization of High School and discusses the analysis of specialists in the area who discuss the theme. This stage of the research was a rich and valuable moment, a fruitful space of discovery and doubt, of reflection and contradiction, of ruptures and of engagement, from the full construction of the confronted practical and scientific knowledge. The data point to the uncertainties of High School education that are, historically, short-term challenges that range from the formulation of educational policies to the practices experienced in the Schools. Two extremes that have little dialogue in the formulation of meaningful educational proposals. What is visualized is a worrying scenario in the face of problems of access, permanence, continuity, evasion and quality. It was found that the fragilities are due to a social and political conjuncture of strong roots, which are not isolated but conjunctural challenges. The quest for overcoming these challenges implies a vast knowledge of the reality that one wants to transform, this is the first step to be able to adapt the attendance, to plan strategies of containment of evasion, qualification of the training of teachers, of physical and laboratory improvements which will consolidate a high school of scientific and technological credibility, preparation for the world of work and access to culture and higher education.

Keywords: High School; Brazilian legislation; Challenges; Teacher training; Basic Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANFOPE: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

ANPED: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

BTDT: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações.

CEENSI: Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio.

CONSED: Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação.

CPA: Construção Parcial da Aprendizagem.

CRA: Construção Restrita da Aprendizagem.

CSA: Construção Satisfatória da Aprendizagem.

DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

EAD: Educação a Distância.

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio.

FIES: Financiamento Estudantil.

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

FUNDEF: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

IBICT: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

IES: Instituição de Ensino Superior.

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC: Ministério da Educação.

PIB: Produto Interno Bruto.

PNE: Plano Nacional de Educação.

PPGEDU: Programa de Pós-Graduação em Educação.

PRC: Projeto Redesenho Curricular.

ProEMI: Programa Ensino Médio Inovador.

PROUNI: Programa Universidade para Todos.

SEDUC: Secretaria de Educação.

SISU: Sistema de Seleção Unificado.

STF: Supremo Tribunal Federal.

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TCLEI: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Identificado.

UAB: Universidade Aberta do Brasil.

URI: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Território do Médio Alto Uruguai.	57
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Síntese das principais reformas do Ensino Médio na Legislação brasileira.	37
Tabela 2 – Municípios e respectivas Escolas.	63

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 TRAJETÓRIAS DO ENSINO MÉDIO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	8
1.1 Ensino Médio: panorama histórico, organização e Legislação.....	10
2 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO.....	39
2.1 O permanente processo de construção da Profissionalidade Docente	41
2.2 A atratividade da carreira docente	44
2.3 A Formação Continuada de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.....	52
3. A PESQUISA DE CAMPO: INTERLOCUÇÕES ENTRE ESPECIALISTAS, GESTORES E PROFESSORES NAS ANÁLISES DO ENSINO MÉDIO	56
3.1 A Escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa	56
3.2. A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados	58
3.3 Procedimentos éticos da pesquisa.....	60
3.4 Achados da Pesquisa.....	62
CONCLUSÃO.....	79
REFERÊNCIAS.....	84
APÊNDICES	92

INTRODUÇÃO

A reflexão ora apresentada faz parte de uma etapa da investigação intitulada *Ensino Médio e suas indefinições: a formação de professores e as especificidades desta etapa significativa da Educação Básica* visa refletir sobre os marcos legais presentes na trajetória do Ensino Médio, a fim de compreender avanços e retrocessos e relacioná-los a formação de professores por considerá-la de ímpar relevância na consolidação desta etapa da Educação Básica.

Investigar os rumos do Ensino Médio e suas indefinições é buscar compreender aspectos históricos que integram esta etapa da educação básica e assim situar a proposta à linha de pesquisa de Formação de Professores e Práticas Educativas, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGEDU), da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Câmpus de Frederico Westphalen.

Os caminhos metodológicos traçados se baseiam em uma pesquisa qualitativa, ainda que tenha sido utilizado de alguma forma o tratamento quantitativo. A pesquisa qualitativa é explicada por autores como a melhor forma de investigação quando o escopo é a análise de fenômenos que carregam componentes subjetivos, já que não há como precisá-los quantitativamente. Pretende-se nesta investigação, através da representação da linguagem dos sujeitos, descrever sua realidade e buscar possíveis interpretações para alcançar a essência do fenômeno.

A iniciativa desta pesquisa de Dissertação se originou do anseio de estudar e investigar os rumos do Ensino Médio, por considerá-lo a etapa da Escolarização mais sensível às transformações de ordem social, econômica e cultural ocorridas a partir da segunda metade do século XX e que afetaram profundamente a educação.

Marca a história do Ensino Médio uma tensão constante entre universalização e seleção, entre articulação interna e segmentação. Nessa tensão, distintos grupos sociais disputam a apropriação de diferentes parcelas dos conhecimentos socialmente construídos por espaço no mercado de trabalho e participação no ensino superior. Quando então os setores médios se afastam do ensino público, à medida que este se expande, abandonam a disputa, passando a fortalecer o setor privado de ensino. Dessa forma, a Escola pública fica relegada aos setores populares, perdendo valor não só econômico, mas também simbólico, o que passa a produzir desvalorização dos diplomas e da profissão docente, criando a falsa dicotomia quantidade *versus* qualidade (KRAWCZYK, 2014).

Tem-se, com isso, a ousadia de anunciar, com base nos estudos já realizados, que esta Dissertação de Mestrado é de grande relevância social. Ao propor uma reflexão sobre o sistema educacional brasileiro, no tocante ao Ensino Médio, é consensual entre os pesquisadores da área a percepção de que esta é a etapa da Educação Básica que têm provocado os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade.

Sob diferentes perspectivas, os estudos na área têm convergido sobre a possibilidade de imediatas mudanças nesta etapa da Educação Básica. Os desafios que se apresentam somados aos problemas há muito não resolvidos, têm contribuído para defasagens sucessivas e estruturais. Em que pese às oscilações atuais no campo das reformas do Ensino Médio, entremeio ao campo de indefinições¹, está a proposta da Medida Provisória nº 746, de 2016 (746/2016), convertida na Lei 13.415/2017, que reforma o Ensino Médio, instituindo a Política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. Sobre a proposta, consta no texto explicativo da Ementa:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências” (BRASIL, 2016, p.1).

A referida Medida Provisória, hoje Lei nº 13.415/2017, propõe alterações na estrutura do Ensino Médio, por meio da criação da Política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral. Algumas das alterações estão na ampliação da carga horária mínima anual e na obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática nos três anos do Ensino Médio. Outra mudança é a restrição da obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no Ensino Médio. Propõe a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do Ensino Médio, facultando o oferecimento de outros idiomas, como o espanhol. Além disso, permite que conteúdos cursados no Ensino Médio sejam aproveitados no Ensino Superior. Se assim aprovada, o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos

¹ Nesta dissertação, o uso da palavra “indefinições” se refere às incertezas, imprecisões a que o Ensino Médio está constantemente acometido. As indefinições caracterizam um campo de discussão que ainda não se encontra fortalecido e constituído de uma identidade própria.

específicos, definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2016).

Esta reforma tem gerado acalorados debates acerca de sua viabilidade. Entre apoiadores e contrários, os dois dos pontos mais debatidos são a flexibilização do currículo no Ensino Médio e o tempo integral nesse nível Escolar, embora ainda não consensual esta Lei tende a provocar mudanças profundas na organização desta etapa da Educação Básica. Para tanto, é preciso cautela para evitar que essas mudanças signifiquem, na prática, um aumento das desigualdades sociais.

Nesse contexto, buscou-se promover um debate que viesse a problematizar e dar visibilidade a esta etapa da Educação Básica. Procurou-se compreender os determinantes mais amplos por meio da adoção de uma perspectiva de análise qualitativa que interpretasse a realidade. O estudo de campo trouxe uma dimensão mais abrangente da problemática de pesquisa e possibilitou alcançar os objetivos propostos com maior densidade.

Para dar conta da pesquisa, utilizou-se um conjunto de procedimentos científicos e técnicos que permitiram a aproximação empírica e epistemológica com a realidade investigada e os sujeitos/atores pertencentes a ela, mantendo uma aproximação constante entre o universo investigativo, os sujeitos e as pesquisadoras, procurando visibilizar disposições éticas e estéticas que potencializam e dão credibilidade à pesquisa.

Para a URI e o Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, esta pesquisa é de grande relevância, pois a partir dos resultados obtidos se poderá elaborar e implementar ações que possam fortalecer esta etapa da Educação Básica, por meio de ações de extensão universitária. Este compromisso com a comunidade, com o desenvolvimento da região está expresso na Missão e Visão da URI, que intenta ser reconhecida como uma Universidade de referência que prima pela qualidade, ação solidária, inovação e integração com a comunidade.

Nesse sentido, acredita-se que estudar o Ensino Médio é uma forma promissora de contribuir com o seu fortalecimento. Trata-se, pois, de estabelecer um diálogo entre o conhecimento historicamente acumulado e o contexto atual, o que significa discutir questões complexas, em uma seara de convergências e tensões. É um diálogo difícil, porém, necessário.

Para tanto, a pergunta posta na presente investigação foi “Que indefinições estão presentes na trajetória das políticas educacionais para o Ensino Médio e como estas implicam

na formação de professores para a atuação nesta etapa significativa da educação básica?” Na busca de possíveis respostas, os seguintes objetivos serviram de direção:

- Pesquisar a evolução histórica do Ensino Médio pela Legislação brasileira;
- Verificar as políticas educacionais e/ou programas que vêm sendo pensados e implementados para o Ensino Médio;
- Investigar como as especificidades do Ensino Médio implicam na formação e práticas de professores.

Procurou-se desenvolver ideias que possam contribuir para o debate a partir dos desafios apresentados pela realidade social e política. Refletir a respeito das funções que lhe são atribuídas e repensar a função educativa e social, bem como os processos que envolvem esse nível de ensino, poderá trazer novo engajamento entre os atores do espaço Escolar, professores, alunos, família e Escola com propósitos claros e bem definidos daquilo que se quer com o Ensino Médio.

A presente investigação teve como enfoque a abordagem qualitativa por concordar com a descrição elaborada por Chizzotti (2001), que explica que a pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que o geram.

Desse modo, ao pesquisar as indefinições do Ensino Médio, pretendeu-se entender como estas implicações delineiam o atual cenário. Para isso, foi apresentado um panorama de como se deu sua constituição histórica, para posterior análise de como está atualmente organizado. Assim, enquanto pesquisa qualitativa se espera que este estudo possa servir de instrumento para que professores, especialistas e autoridades educacionais possam refletir e pensar estratégias que possibilitem avançar na qualidade desta etapa da educação básica.

Na visão de Chizzotti (2001, p.79), “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Optar pela pesquisa qualitativa é ter ciência de que nem tudo pode ser quantificado e/ou mensurado. A ideia da relativização nas pesquisas científicas em educação pode induzir a uma ação descontextualizada e indutiva de dogmas.

A escolha por este caminho metodológico está impregnada do sentido de superação da ideia de quantificação e objetivação, pois ao relacionar sujeito e objeto sob uma relação de interdependência, estimula-se o potencial transformador da pesquisa. No entanto, é fundamental esclarecer que a escolha pela pesquisa qualitativa não é contrária à pesquisa quantitativa. Acredita-se que os conceitos de qualidade e quantidade não são totalmente

dissociados, um é acréscimo mediado pela reflexão de um elemento a outro. Tal compreensão se faz necessária uma vez que traçar esse entendimento permitirá às pesquisadoras garantir a legitimidade do processo.

Esse caráter da pesquisa qualitativa, de interpretar os fenômenos, atribuindo-lhes um significado e conferindo ao sujeito e ao objeto uma relação de horizontalidade, de interdependência, permite entender que o conhecimento não se reduz a um agrupamento de dados isolados que se conectam por uma teoria explicativa, e sim que a pesquisa é um processo de construção e reconstrução passível de rupturas e continuidades (Chizzotti, 2001).

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, a abordagem filosófica adotada, que norteou a postura epistemológica das pesquisadoras, foi a Hermenêutica. Esta é entendida pelos especialistas da área, como uma teoria ou filosofia de compreensão e interpretação. Por sua característica essencialmente interpretativa, a realidade social é tomada como texto a ser analisado, decodificado e interpretado a partir do contexto histórico.

Optou-se por essa abordagem considerando o interesse de analisar e interpretar as opiniões e informações dos sujeitos, ou seja, a natureza ilustrativa da realidade com base em sua imersão histórica. Nesse sentido, teve o cuidado para compreender o fato e/ou fenômeno em seu contexto e totalidade, já que a análise hermenêutica compreende o objeto de estudo mais do que sua mera aparência ou superficialidade.

Para tanto, há que se levar em conta, que uma interpretação coerente não permite análises vazias e descontextualizadas. Gadamer (2005, p, 355-356) ensina que:

Toda interpretação correta tem que proteger-se da arbitrariedade de intuições repentinas e da estreiteza dos hábitos de pensar imperceptíveis, e voltar seu olhar para “as coisas elas mesmas” [...]. Pois o que importa é manter a vista atenta à coisa através de todos os desvios a que se vê constantemente submetido o intérprete em virtude das ideias que lhe ocorrem. Quem quiser compreender um texto, realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido do todo.

O autor alerta para os cuidados que necessitam ser incorporados na análise do discurso dos sujeitos. Na abordagem hermenêutica, que orientou a postura da pesquisadora, a interpretação do texto não ficou limitada à intenção do autor, mas considerou, sobretudo, as influências que o texto exerce no decurso da história. Sua finalidade é aprofundar o sentido daquilo que aparentemente está posto, essa condição permite vivenciar pela interpretação uma análise mais elaborada do objeto de estudo.

O caminho metodológico da presente pesquisa, ao abordar a temática do Ensino Médio, utilizou-se, quanto aos fins, de caráter descritivo para melhor apresentar fatos e

fenômenos que estão relacionados. Quanto aos meios, a pesquisa se caracterizou como bibliográfica e de campo. A escolha pela pesquisa bibliográfica se deve ao fato de ser um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico, conforme Lima e Miotto (2007) ela é capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. A partir do levantamento bibliográfico, procurou-se explicar e referenciar o problema de pesquisa, considerando os constructos teóricos já publicados e que foram úteis para o entendimento do tema.

A pesquisa de campo foi um dos momentos mais interessantes da pesquisa, pois, nessa aproximação do pesquisador com a realidade que se buscou compreender e interpretar o objeto de estudo, construiu-se bases epistemológicas fundamentadas na relação teoria e prática. Ambos, pesquisador e sujeito, puderam estabelecer relações de aprendizagem nutridas pela aproximação do conhecimento empírico e científico.

Nesta dissertação a pesquisa de campo foi de extrema relevância para que, a partir do reconhecimento de fatos e fenômenos da realidade investigada, se procedesse à coleta desses dados e a etapa de análise e interpretação, com base em uma fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado.

Assim, no primeiro capítulo, *“Trajetórias do Ensino Médio na Legislação Brasileira”* foi possível conhecer, diante dos múltiplos olhares e perspectivas, a situação histórica do Ensino Médio no Brasil e analisar características e desafios ocasionados em decorrência das transformações sociais. Desse modo, o primeiro capítulo é dedicado à contextualização das principais mudanças pelas quais passou o Ensino Médio no país, especialmente em termos legais. Teve-se a intenção de compreender as últimas reformas para o Ensino Médio realizadas sob as demandas da reestruturação produtiva.

No segundo capítulo, *“Desafios da formação de professores no Ensino Médio”*, aborda-se a questão da formação do professor do Ensino Médio, entremeio aos inúmeros desafios que perpassam a docência, buscou-se situar aspectos que apontam caminhos de desprestígio e abandono da profissão, impasses estes que podem impedir uma formação e atuação complexa e interdisciplinar que contribua efetivamente com o desenvolvimento do Ensino Médio. Entendeu-se que qualquer mudança (reforma) precisa olhar para a docência como *locus* fundamental para a efetivação.

Por fim, no terceiro capítulo, *“A pesquisa de campo: interlocuções entre especialistas, gestores e professores nas análises do Ensino Médio”* apresenta-se a análise dos dados coletados através da investigação empírica, em que se revela a voz dos sujeitos pesquisados

com relação a percepção do Ensino Médio e os rumos indefinidos que as atuais mudanças projetaram.

1 TRAJETÓRIAS DO ENSINO MÉDIO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A realidade, ao apontar a conjectura de impasses e fragmentações, suscita a necessidade de investigar as indefinições do Ensino Médio na expectativa por (re)acender os debates, contribuindo para o seu fortalecimento. Neste capítulo, busca-se explicitar e aprofundar a compreensão sobre o Ensino Médio, apresentando um apanhado de referenciais teóricos, que contextualizam o atual cenário.

Pensar e repensar os caminhos do Ensino Médio, considerando avanços e retrocessos é condição primordial para a definição de políticas educacionais que impactem diretamente em mudanças na estrutura final da Educação Básica. Propostas de ação fundamentadas nos atuais impasses da/na qualidade do ensino podem ser medidas de enfrentamento que conduzam a um novo Ensino Médio.

Situando-o ao longo das últimas décadas, segundo especialistas da área, o Ensino Médio vêm se configurando em espaço de preparação para acesso ao Ensino Superior e não como etapa final da Educação Básica, conforme pode ser visualizado na fala de Carneiro (2012, p.24):

É na relação Ensino Médio/educação superior que se há de localizar o campo de distorções dos processos de avaliação do ciclo de estudos do Ensino Médio. Tal alinhamento relacional tem feito esmaecer a ideia de Ensino Médio como etapa de coroamento de todo o ciclo da educação básica, assumindo, definitivamente, a natureza de passaporte para a educação superior.

O autor supracitado adverte ainda que a emissão de discursos tangenciados e vazios sobre o Ensino Médio, quase sempre à margem dos seus desafios históricos, o tem jogado no limbo das políticas educacionais do Estado brasileiro, produzindo efeitos retardatários para uma adequada reconfiguração. Essa ocorrência legitima desafios que se acentuam como velhos problemas na agenda das discussões científicas (CARNEIRO, 2012).

Esse cenário de desafios também é discutido por Moehlecke (2012, p. 56):

O Ensino Médio vem passando por diversas transformações na sua forma de organização, estrutura, objetivos e currículo, algumas mais amplas, outras menos perceptíveis. Um aspecto que tem permeado o debate sobre esse nível de ensino, quase desde a sua origem no Brasil, é a sua própria identidade, questão que ganha hoje maior relevância. O Ensino Médio, ao passar de educação intermediária, situada até então entre a educação obrigatória e a superior, à última etapa da educação básica obrigatória, parece ser um dos grandes desafios atuais na formulação de políticas públicas educacionais.

De acordo com os autores, há convergências quanto aos desafios que passa o Ensino Médio. Como indicam os estudos na área, desde sua constituição, o Ensino Médio vem apresentando indefinições acerca de suas finalidades. Nesse sentido, pode ser considerado como um possível entrave, a falta de continuidade nas Políticas Educacionais, que se caracterizam mais como programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos. A possível falta de tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, pode acarretar descontinuidade administrativa e pedagógica.

Além disso, rotineiramente, percebe-se que a culpabilização dos docentes pelas amarras do sistema e pelo mau êxito do aluno vem sendo a fuga mais fácil, o caminho mais curto para lidar com os desafios que se apresentam. Esta forma de pensar e fazer educação tem se constituído ao longo da história em ações de travamento que impedem soluções efetivas.

Infere-se necessário, ao analisar as atuais conjecturas do Ensino Médio, pontuar Krawczyk (2009, p. 7) que bem esclarece:

As atuais deficiências do Ensino Médio em nosso país são a expressão da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública, ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública.

Como a própria autora afirma o Ensino Médio é particularmente sensível a todas essas mudanças e para superar essas condições propõe uma série de desafios que poderão ser observados: reconhecimento do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica; o conhecimento como possibilidade para inserção no mercado de trabalho; considerar o advento da sociedade do conhecimento; o currículo como espaço de disputas; a lógica da regulação educacional; a reconfiguração do público e privado e, ainda, as modalidades de informação e comunicação.

A análise dos desafios do Ensino Médio defendidas por Carneiro (2012) e Krawczyk (2009) em suas definições atestam convergências, inobstante, é perceptível o posicionamento epistemológico próprio que cada autor assume. Contudo, o que se observa é um panorama complexo que demanda uma leitura sistêmica e pragmática das condições de reestruturação.

Especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio no Rio Grande do Sul, Azevedo² (2014, p. 23) salienta que:

² José Clovis de Azevedo, em 2014, Secretário da Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

O Ensino Médio apresenta um quadro crítico caracterizado por resultados negativos e incapacidade para a garantia do direito à aprendizagem. Esse nível de ensino não tem conseguido se efetivar como um espaço de democratização do conhecimento, de fomento à formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho e/ou para a continuação dos estudos.

Este cenário problematiza sobre os rumos que o Ensino Médio está tomando e as medidas adotadas para sua reconfiguração. A possível ausência de um entendimento claro sobre a especificidade do Ensino Médio, ou seja, qual o sentido dado a esta etapa da educação básica, pode estar perturbando o delineamento de projetos inovadores de democratização do conhecimento. Depreendendo que democratizar significa conjugar acesso, permanência e qualidade e esse parece ser um dos gargalos ainda presentes na esfera educacional.

Nesse sentido, pensar as indefinições do Ensino Médio, considerando as determinações das políticas públicas educacionais, configura-se em uma problemática complexa, que necessita com urgência, ser dialogada. O escopo do debate é amplo, assim como o são as questões que permeiam a definição da própria especificidade desse nível de ensino no país.

Nos itens que seguem nesse capítulo, abordar-se-á um ensaio teórico do que será aprofundado no decorrer da pesquisa. O texto se organiza a partir de um resgate histórico da evolução do Ensino Médio. Através dos estudos já realizados, pôde-se constatar que as indefinições do presente, são desafios que vem se arrastando há décadas e que precisam ser pensados à luz do modelo contemporâneo de sociedade.

Ainda na seara das indefinições, está a questão da formação do professor do Ensino Médio. No item subsequente, dá-se espaço a essa reflexão por se considerar um campo de direta ligação com os impasses do Ensino Médio. Acredita-se que estabelecer o diálogo entre os autores que se debruçam nestas temáticas, somado a pesquisa de campo, poderá viabilizar importantes contribuições.

1.1 Ensino Médio: panorama histórico, organização e Legislação

O Sistema educacional brasileiro é regulamentado pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação (MEC), que define e orienta os princípios da organização de programas educacionais. Segundo o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - nº 9.394/1996) a educação no Brasil deve ser gerida e organizada pelos entes federados, que são responsáveis por estabelecer programas educacionais estaduais,

seguindo os parâmetros estabelecidos pelo Governo Federal e com base nos princípios presentes na Constituição.

A referida Lei estabeleceu dois níveis de ensino, a saber, a educação básica e a educação superior. Definido no artigo 21 da Lei, o conceito de educação básica congregou, articuladamente, as três etapas da educação nacional: a educação infantil, o ensino fundamental e o Ensino Médio.

O termo “educação básica” é utilizado hoje no Brasil para designar a educação Escolar que compreende a educação infantil, até os 5 anos de idade; a educação fundamental, de nove anos; e a educação média, de três anos. No passado, a atual educação fundamental se dividia em dois níveis: a primária, de quatro anos, e a secundária, em dois ciclos: o ginasial, de quatro anos, e o 2º ciclo, subdividido em clássico, científico e normal, de preparação de professores para a educação primária (SCHWARTZMAN, 2016, p. 203).

Trata-se, pois, de um conceito amplo que reconhece a importância da educação escolar nas diferentes fases do desenvolvimento da vida do educando, englobando o atendimento escolar desde a infância até o final da adolescência.

Para um melhor entendimento, há que se recorrer a História do Ensino Médio no Brasil para que se compreenda o caráter político de sua concepção, que por muitas vezes foi determinado pelas características do desenvolvimento social e econômico do país. É fundamental destacar que segundo o autor supracitado, entre os anos 1931 a 1996 se pode identificar momentos em que ocorreram saltos qualitativos mais expressivos nas políticas educacionais brasileiras, com os marcos legais e normativos que as disciplinaram.

A literatura sobre a temática tem insistido que o Ensino Médio se afirmou ao longo do tempo sob o princípio da dualidade estrutural³ e tem sido recorrentemente marcado como um espaço indefinido, ainda em busca de sua identidade.

Ao admitir a coexistência de dois princípios necessários, mas em oposição, o caráter dual do Ensino Médio tem expressividade nas políticas educacionais e na relação capital/trabalho, considerando as várias fases do desenvolvimento histórico do Brasil. Kuenzer (2009) explica que a dualidade estrutural como categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, desde o surgimento da primeira iniciativa estatal nessa área até o presente, constituíram duas redes: uma profissional e outra de educação geral, para atender as necessidades socialmente definidas pela divisão social e técnica do trabalho.

A autora salienta que:

³ Deriva da palavra dualismo. Conceito religioso e filosófico que admite a coexistência de dois princípios necessários, de duas posições ou de duas realidades contrárias entre si.

O desenvolvimento histórico dessas redes vai mostrar que a iniciativa estatal primeiro criou Escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde as demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que historicamente foram se constituindo (KUENZER, 2009, p, 26).

Essa marca característica da constituição histórica do Ensino Médio permite compreender algumas possíveis indefinições do atual cenário. Segundo a referida autora, não há como compreender o Ensino Médio sem tomá-lo em sua relação com o ensino profissional, já que a dualidade estrutural sempre valorizou as faces indissociáveis desta proposta: de um lado, a formação dos que desenvolvem as funções intelectuais e de outro, aqueles que desempenham as funções operativas.

Também de acordo com essas definições da dualidade estrutural, Moll (2017) afirma que o Ensino Médio se consolidou como herdeiro da tradição dual, no sentido de encaminhar os jovens para destinos desenhados a partir do berço: “o Ensino Médio encarnou historicamente (como Escola secundária ou como 2º grau) a lógica da profissionalização para os jovens das camadas populares e a lógica propedêutica para os poucos destinados ao ensino superior”. Essa lógica se manteve inclusive no período do regime militar, apesar da determinação legal da universalização de um Ensino Médio profissionalizante, nunca plenamente efetivado pela ausência de infraestrutura, pessoal docente qualificado e insumos nas Escolas.

Neste viés, ao investigar as determinações históricas do Ensino Médio no Brasil, Nascimento (2007, p.78), explica que:

As políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em Escolas de currículos e conteúdos diferentes. O Ensino Médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social.

Dessa forma, pode-se dizer que, desde seus primórdios, o Ensino Médio brasileiro sempre esteve pautado em bases históricas que privilegiam as classes mais favorecidas. Esse caráter seletivo e classificatório que marca, conforme o autor supracitado, a trajetória do Ensino Médio, é fundamental para a compreensão das formas assumidas pela Educação Básica contemporânea.

Nesse sentido, buscou-se compreender em que momento histórico a formação profissional tem início no Brasil. Encontra-se nas explicações de Kuenzer (2009, p. 27): “A formação profissional como responsabilidade do Estado inicia-se no Brasil em meados de 1909 (muito embora, anteriormente já existissem algumas experiências privadas), com a criação de 19 Escolas de artes e ofícios nas diferentes unidades da federação”. A respeito disso, complementa:

Essas Escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho (KUENZER, 2009, p. 27).

A partir de então, foram se desenvolvendo alternativas para a formação de trabalhadores, sendo que até 1932, ao curso primário havia as alternativas do curso rural e curso profissional. Com duração de quatro anos, poderiam ainda suceder alternativas de formação exclusiva para o mundo do trabalho no nível ginásial, que envolviam: normal, técnico comercial e técnico agrícola. Tais modalidades se direcionavam para as demandas de um processo produtivo em que as atividades nos setores secundário e terciário eram incipientes e não davam acesso ao ensino superior (KUENZER, 2009).

A leitura contextual do desenvolvimento do Brasil mostra que após a transformação do regime político para o regime republicano, em 1889, deu-se um período de intensos conflitos econômicos e políticos que perdurou por quatro décadas, entre os setores econômicos ligados à agro exportação e àqueles ligados às atividades urbano industriais. As forças econômicas e sociais se direcionavam a um modelo capitalista industrial, que alcançou, em 1930, maior consolidação através do processo de industrialização do país, diminuindo o potencial agroexportador (NASCIMENTO, 2007).

Nesse período a forte tendência à modernização industrial e econômica impulsionou processos de industrialização e busca por novos padrões produtivos. Assim, houve uma gradativa aceleração na demanda por formação Escolar para todas as classes sociais, como pode ser visto na fala de Nascimento (2007, p. 80):

A modernização da sociedade brasileira realizada com o aceleração do processo de industrialização e urbanização do país provocou o crescimento da demanda por formação Escolar para todas as classes sociais. Com o crescimento urbano, surgiu a necessidade de dar padrões mínimos de comportamento social à população e com a expansão da indústria, a procura por mão de obra qualificada. Essas necessidades

prementes mobilizaram as elites intelectuais e dirigentes políticos a reivindicar por reforma e a expansão do sistema educacional brasileiro.

Segundo o autor, a modernização da sociedade brasileira foi aligeirada pela aceleração do processo de industrialização e crescimento da urbanização. A partir dessas iniciativas começa a se intensificar a necessidade por formação Escolar para alcançar as novas demandas da sociedade. A indústria passou a precisar de mão de obra qualificada para operar as máquinas e essas mudanças impulsionaram novos padrões de comportamento. Nota-se, com esse processo, que a formação Escolarizada esteve sempre ligada à expansão da sociedade, quanto mais progride o desenvolvimento social, mais necessidade de formação especializada passa a ser exigida.

A leitura histórica desse processo desenvolvimentista da sociedade e conseqüentemente da demanda por formação Escolar, permite compreender que inicialmente essa formação foi constituída com base no princípio da dualidade estrutural que separava os que iriam estudar e se capacitar para desenvolver as funções intelectuais e os que iriam desenvolver as atividades manuais e/ou instrumentais. Para quem tinha condições de custear os estudos, tinha-se a opção de após a conclusão do ensino primário, suceder pelo secundário propedêutico, sendo completado pelo ensino superior (que era dividido por ramos profissionais). Com base nessa caracterização, é possível entender que:

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da categoria da dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro (KUENZER, 2009, p. 27).

Conforme observa a autora, a essas duas funções do sistema produtivo correspondiam trajetórias educacionais e Escolas diferenciadas. Para as elites se admitia formação acadêmica intelectualizada e desvinculada de ações instrumentais, já para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas, com ênfase no aprendizado de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. Essa realidade mostra que desde sua concepção o Ensino Médio teve dificuldades em se consolidar, conforme pode ser analisado na fala de Kuenzer (2009, p.13):

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

Ao observar essas características do Ensino Médio, não há dúvida a respeito do caráter marcadamente propedêutico a este associado. Organizado com base na dualidade estrutural, o Ensino Médio no Brasil nasce como um lugar para poucos, cujo principal objetivo é preparar a elite para o ingresso nos cursos superiores.

A partir de então, a marca do processo de evolução das aspirações educacionais e de expansão do sistema educacional foi permeada de sucessivas reformas. Segundo Xavier (1990 apud Nascimento 2007, p. 80) tais reformas aconteceram em três momentos distintos:

O primeiro momento, nas duas primeiras décadas do século XX, ainda na fase da economia agroexportadora em crise, que registra a expansão da demanda social por educação e as iniciativas reformistas de educadores progressistas; no segundo momento, de 1930 a 46, acontece a reformulação efetiva do sistema educacional pelo Estado, através da Reforma Francisco Campos (1931-1932) e das Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946); o terceiro momento, a partir da redemocratização do país iniciada em 1946, reacendem os debates em torno das funções da Escola, organizados em dois grupos, de um lado os progressistas e de outro os conservadores, liderados pelos educadores católicos na defesa da Escola privada.

Importa entender como tais mudanças foram estruturadas e reestruturadas no decorrer dos anos. Pelo Decreto nº 18.890/1931, a Reforma Francisco Campos teve como principal objetivo organizar e regulamentar o então, ensino secundário, padronizando-o nacionalmente e realizando a substituição do regime de cursos preparatórios e de exames parcelados que vinha desde o Império. Ficou estabelecida a seriação anual e a frequência obrigatória, bem como uma inspeção federal no âmbito do então Ministério da Educação e Saúde Pública. Já a organização do ensino primário continuou a cargo dos estados (SCHWARTZMAN, 2016).

Dessa forma, o ensino secundário ficou constituído por dois cursos seriados:

- fundamental, de cinco anos, de formação geral, com ingresso mediante exame de seleção;
- complementar, de dois anos, propedêutico, para candidatos ao ensino superior, com diversificação de caminhos orientados para o curso de direito, ou de medicina/farmácia/odontologia, ou de engenharia/arquitetura, ou, ainda, de educação/ciências/letras. (SCHWARTZMAN, 2016, p. 204).

Essa reforma visava preparar estudantes de classes mais privilegiadas para o ensino superior, mantendo o aprendizado profissional para as classes menos favorecidas. Com essa

perspectiva, pelo Decreto nº 20.158/1931, foi organizado ainda, o ensino comercial, composto por um curso propedêutico, de três anos, e pelos cursos técnicos de secretário, guarda-livros, administrador-vendedor, atuário, perito contador e, ainda, um curso elementar de auxiliar de comércio e um superior de administração e finanças (SCHWARTZMAN, 2016).

Estudiosos como Romanelli (1993) e Nascimento (2007) apresentam visões diferenciadas sobre a reforma, porém complementares. O primeiro, Romanelli (1993), posiciona-se reconhecendo os méritos da reforma, no sentido de ter aferido organicidade. Ficou estabelecido o currículo seriado, a frequência obrigatória, os dois ciclos: fundamental e complementar e a obrigatoriedade de cursá-los para o ingresso no ensino superior. O ciclo fundamental dava a formação básica geral, e no ciclo complementar oferecia cursos propedêuticos articulados ao curso superior (pré-jurídico, pré-medico, pré-politécnico). O segundo, Nascimento (2007), explica que apesar do aspecto positivo de ter organizado o ensino secundário, a reforma esteve aquém das expectativas para o período pós-1930, que experimentou um crescimento vertiginoso da população nas cidades e das indústrias. O caráter enciclopédico de seus programas e os níveis de exigências para a aprovação tornava o ensino secundário uma educação para a elite.

É importante pontuar também, que em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova reafirmou a relevância da educação para o desenvolvimento do país, bem como para o desenvolvimento da cidadania, e defendeu que:

A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a Escola unificada [...]. A gratuidade extensiva a todas as instituições oficiais de educação é um princípio igualitário que torna a educação, em qualquer dos seus graus, acessível não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la. Aliás, o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de Escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos [...]. (AZEVEDO et al., 2010, p. 48-49)

Os princípios apresentados pelos educadores por meio do Manifesto dos Pioneiros exerceram influência nas propostas apresentadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE) para a Constituição de 1934, que em seu art. 149 apontou que “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos [...] de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”.

Marca ainda a trajetória do Ensino Médio a Reforma Gustavo Capanema, que foi assim denominada e instituída por ser o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, editadas de 1942 a 1946 que formatou as etapas e modalidades da educação básica. São elas: Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/1942); Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942); Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/1943); Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/1946); Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946); Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946). (SCHWARTZMAN, 2016).

Assim, as Leis Orgânicas estruturaram o ensino propedêutico em: primário e secundário e o ensino técnico-profissional: industrial, comercial, normal e agrícola. O ensino secundário manteve duas etapas, à semelhança daquele da reforma anterior, com a mesma duração total de sete anos, porém com distribuição diferente, conforme nos explica Schwartzman (2016, p.205):

1º ciclo, do curso ginásial, com duração de quatro anos, destinado a “fundamentos”;
2º ciclo, com duração de três anos, dos cursos clássico, científico e normal, os dois primeiros de consolidação da educação ministrada no ginásial, e o terceiro, para formação de professores do curso primário. Esse ciclo mantinha, embora modificada, a diversificação que havia no curso complementar da reforma anterior, passando de quatro para três caminhos.

Nas Leis Orgânicas o ensino secundário manteve a dualidade estrutural, com o objetivo de formação das elites que conduziriam o país, relegando ao ensino profissional a formação para as classes populares que não possibilitavam o acesso ao ensino superior.

Já a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 1942, criou as bases para a organização de um sistema de ensino profissional para a indústria, com a finalidade de atender à demanda por mão de obra qualificada. A Lei consolidava a estrutura elitista de ensino brasileiro quando oficializava duas organizações paralelas; o ensino secundário destinado a preparar as individualidades condutoras, e o profissional, destinado a formar mão de obra qualificada para atender ao setor produtivo (NASCIMENTO, 2007).

Há que destacar que a Reforma Capanema é um marco da dualidade estrutural da educação no Brasil, pois “tratava-se de organizar um sistema de ensino bifurcado, com ensino secundário público destinado, nas palavras do texto da Lei, às “elites condutoras”, e um ensino profissionalizante para outros setores da população” (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 82).

Anos mais tarde, em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024⁴ foi promulgada. Com isso, ficou conservada a estrutura da Reforma Capanema, mas a nomenclatura passou a ser Ensino Médio (ao invés de secundário) com os ciclos ginásial e colegial, porém ambos podendo ser secundários, técnicos ou de formação de professores para o ensino pré-primário e o primário (SCHWARTZMAN, 2016).

Já em 1964, com a instalação do governo militar, o Ensino Médio passou novamente por reformas. A educação brasileira foi organizada com o objetivo de atender às demandas das transformações na estrutura econômica do país, adequando o sistema educacional às necessidades da expansão capitalista. A política educacional do governo militar para o Ensino Médio, de visão bastante utilitarista, buscou inspiração na teoria do capital humano, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho.

Em 1971, editada sob a égide da Constituição de 1967, Governo Militar reformou o ensino de 1º e 2º graus. A aprovação da Lei nº 5.692, de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus, revogou os dispositivos da Lei nº 4.024/1961 referentes aos então ensinos primário e médio, regulando-os e denominando-os ensinos de 1º e de 2º graus. As principais mudanças introduzidas por esta Lei foram estender a obrigatoriedade Escolar para oito anos, com a fusão dos antigos cursos primários e ginásio, e com a extinção do exame de admissão (Nascimento, 2007).

Ainda explicando os impactos que essa reforma teve, Schwartzman (2016, p. 206) afirma:

A Lei entendeu esse “ensino primário” indicado na Constituição como sendo ensino de 1º grau, com oito anos, e o “médio”, como ensino de 2º grau, com três ou quatro anos, assim os denominando. Desse modo, o correspondente ao antigo curso ginásial, que era a etapa inicial do anterior Ensino Médio, passou a ser a etapa final do então ensino de 1º grau. Antes, apenas o primário, com quatro anos de duração, se constituía em etapa obrigatória e de oferta gratuita em estabelecimentos oficiais.

Segundo o autor, para o ensino de 2º grau (anterior 2º ciclo e atual médio), essa Lei generalizou e obrigou a profissionalização, pretendendo eliminar o dualismo entre a formação

⁴ O exame desta Lei permite constatar a influência e abertura para setores ligados à iniciativa privada na educação, pela liberdade da iniciativa particular de ministrar o ensino em todos os níveis (VIEIRA, 2011, p. 138).

acadêmica de preparação para estudos superiores e a profissional nos ramos industrial, comercial e agrícola.

Essa mudança, considerada significativa por muitos autores, possibilitou a profissionalização compulsória, estabelecida pela Lei n. 5.692/71, que unificou o antigo ginásio (primeiro ciclo do ensino secundário) com o primário, formando o 1º grau. Conforme analisa Moehlecke (2012, p.41): “Em pleno regime militar e período ditatorial, tal iniciativa foi associada à necessidade de reduzir a pressão pela ampliação do ensino superior, estabelecendo-se uma terminalidade específica para o Ensino Médio”.

Do mesmo modo Vieira (2011, p. 161) destaca que:

a ideia de profissionalização representa a principal inovação introduzida pela Lei nº 5692/71. A intenção do legislador seria que a qualificação para o trabalho viesse a permear todo o 2º grau, imprimindo um sentido de “terminalidade”. Ou seja, qualquer jovem com “habilitação profissional” de nível médio estaria apto a ingressar como técnico no mundo do trabalho.

Em contrapartida, a definição do Ensino Médio como espaço estratégico de contenção da demanda para a Universidade não eliminou nem minimizou os mecanismos seletivos que excluía as camadas populares. Em termos formais, a Lei 5692/71 consubstanciava uma política educacional endereçada ao Ensino Médio, calcada no desenvolvimentismo e na teoria do capital humano (BUENO, 2000). Contudo, sua duração foi curta e pouco eficaz, sendo abolida em 1982 quando a Lei nº 5692/71 é alterada pela Lei nº 7044/82, eliminando a obrigatoriedade da oferta de habilitações profissionais pelas Escolas, criadas pela Lei anterior.

A partir da década de 1980 visões mais democráticas começaram a mobilizar a sociedade. Alves e Corsetti (2015) explicam que a Constituição Federal de 1988 abriu o cenário das expectativas. Com a sua aprovação, em 1988, a Constituição Federal promoveu alterações importantes na abrangência e no caráter do nível de ensino em pauta. Afirmou-se o dever do Estado em asseverar a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio” (art. 208, inciso II), indicando-se a intenção de estendê-lo a toda a população. Essa medida refletiu no processo de ampliação da oferta do Ensino Médio, ocorrida nos anos que se seguiram.

Torna-se importante destacar que antes da promulgação da nova Constituição Federal, foi apresentada pelo deputado Octávio Elísio a primeira versão do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional⁵ que recebeu o nº 1.258, a então vigente LDB Nº 9.394, de 20

⁵ Uma explicação mais detalhada de todo esse processo pode ser vista em: SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

de dezembro de 1996. Nela as proposições para o Ensino de 2º Grau era ainda sintéticas, ademais, já se cogitava a possibilidade de uma educação Escolar que oportunizasse formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo. Desvelava assim, que a concepção pedagógica de Ensino Médio incorporava o conceito de politecnia de inspiração marxista e que, no Brasil, já se mesclava com ideias educacionais gramscianas.

Na década seguinte, novamente o país passa por um declínio que foi acentuado pelas forças dos organismos multilaterais⁶, conforme pode ser observado na fala abaixo:

Após o rico período de abertura democrática na década de 1980, o país entra na década seguinte sofrendo fortes influências externas, advindas das políticas neoliberais dos países centrais da Europa, por meios da economia e das políticas ditadas pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio, a Organização das Nações Unidas, que passam a influenciar diretamente a educação brasileira (ALVES e CORSETTI, 2015, p. 30).

Para compreender esse processo, Silva (2002, p.67) nos dá uma compreensão substancial e apurada sobre como a política educacional do Banco Mundial interfere na organização das políticas do país, uma vez que os ditames das políticas neoliberais desenharam uma estrutura de profunda dependência e consentimento. A autora esclarece que: “[...] o Banco Mundial e os governos latino-americanos estreitaram relações que se traduziram num conjunto de políticas econômicas e financeiras imperativas e sistemáticas a serem incorporadas nas práticas nacionais como trilha rumo à modernização”. Ainda a sobre essa questão, pontua que:

Essa conjuntura econômica e social não é um fenômeno natural, é antes o resultado de manipulação das instituições financeiras que, nos anos de 1990, atropelaram os poucos avanços sociais dos países devedores. Enfim, provocaram e aceleraram a desestruturação constitucional, econômica, social e cultural dos países por razões internas e por decisões externas. E, como as políticas sociais são os eixos mais vulneráveis aos cortes e à redução de verbas, sobre elas recaí a maior parte da retração dos recursos econômicos (SILVA, 2002, p.80).

Conforme explica a autora supracitada, as políticas do Banco Mundial criaram um modelo direto de intervenção na política dos países em desenvolvimento, incapacitando-os à adoção de políticas independentes de interesse nacional, condicionando-os à subordinação

⁶ Organismos multilaterais são entidades supranacionais formadas por vários países. Essas Instituições tem o propósito de firmar acordos globais entre os países do mundo. Tem por objetivo permitir consensos em relação a ações específicas e manter um equilíbrio entre os interesses de cada nação. São exemplos de organismos multilaterais a ONU, o FMI, a OMC, o Banco Mundial e a União Europeia.
Via: conceitos.com: <https://conceitos.com/organismo-multilateral/>.

existente entre as elites financeiras internacionais e os governos latino-americanos. A ideia defendida é que a intervenção das instituições financeiras internacionais nas políticas para a educação básica pública, conta com o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes para sua efetivação. Dessa maneira a economia brasileira fica internacionalizada, conforme explica Nascimento (2007, p.84):

Com a economia brasileira internacionalizada na nova fase do capitalismo, o nível educacional é considerado um fator determinante na competitividade entre os países. O novo paradigma produtivo impunha requisitos de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, em oposição à formação especializada e fragmentada fornecida no padrão Taylorista.

Sob a aparência de políticas para a realidade nacional, os organismos multilaterais têm captado e introjetado o ideário político e filosófico externo, especialmente das décadas de 1980 e 1990, com a anuência do governo federal. De uma instituição voltada para a assistência técnica e cooperação financeira se transformou em formuladora de políticas para a educação, induzindo setorialmente o ritmo e a direção almejada e subordinando-a a racionalidade dos procedimentos econômicos (SILVA, 2002).

Da mesma maneira Alves e Corsetti (2015) analisam a Declaração Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, que foi ratificada pela Declaração de Dakar, no Senegal, em 2000 e destacam que os referidos documentos esboçam o desejo de crescimento econômico, mas dentro de uma lógica de economia capitalista e revela o crescimento das desigualdades, a conformação com o modelo de desenvolvimento vigente, o alívio (e não a extinção) da pobreza, a ênfase no ensino fundamental com vistas à inserção de mão de obra no mercado globalizado.

Todo esse processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação da produção provocou a abertura e a subordinação do mercado brasileiro à economia internacional. Por fim, conforme explica Bueno (2000, p. 33):

A década de 80 caracterizou-se, nesses termos, pela confirmação e pela onipotência de uma verdadeira teologia neoliberal, interpretada por seus defensores como a retomada da evolução natural da sociedade humana após um hiato provocado por pressões e desvios de forças igualitaristas.

Já no início da década de 1990 a introdução de mudanças estruturais no Brasil, com vistas à inserção do país na economia mundial foi a marca mais idealizada. Com políticas de ajustes, o Brasil viveu um intenso movimento de reformas políticas e econômicas que marcaram profundamente as políticas educacionais.

Somente na segunda metade dos anos 1990, foi retomado o debate sobre as funções do Ensino Médio, com maior ênfase nos cursos profissionalizantes. A esse respeito Moehlecke (2012, p.41) destaca que:

A emenda constitucional n. 14, de 1996, alterou a redação do texto constitucional, substituindo o termo “progressiva extensão da obrigatoriedade” do Ensino Médio por “progressiva universalização”. [...] Contudo, a LDB de 1996, além de manter a redação original da Constituição, consagrou o Ensino Médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. Ressalta-se, nesse momento, a intenção de imprimir ao Ensino Médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior.

Todavia, em 17 de abril de 1997, o Decreto n. 2.208/97 exarado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso toma direção oposta ao definir que a formação profissional de nível técnico no país devia ser organizada de modo independente do Ensino Médio regular, com uma estrutura curricular própria, dissociando-se, assim, a formação geral da técnica. Em vista disso:

A operacionalização das novas normas da educação técnica de nível médio foi definida pelo Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que estabeleceu três níveis de educação profissional: básico, voltado para a qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de Escolarização anterior; técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio; e tecnológico, correspondente a cursos superiores na área tecnológica, destinados a egressos dos ensinos médio e técnico (SCHWARTZMAN, 2016, p.111-112).

Nas análises de Shiroma e Lima Filho, (2011, p. 728) “A separação entre educação geral e profissional, o aligeiramento desta última e seu vínculo imediato a objetivos estritos do mercado foram a marca do retrocesso promovido pelo Decreto n. 2.208/97, acentuando um quadro de exclusão social e educacional, sobretudo, para jovens e adultos trabalhadores”, na medida em que restabelece o dualismo estrutural de separação educação/trabalho.

O supradito Decreto apresentou uma série de fragilidades que cortaram caminho para as novas reformulações, contradizendo as especificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN Nº 9394/96) promulgada um ano antes. Na LDBEN consta a pretendida formação integrada, a articulação entre trabalho, ciência e cultura, tal como preconiza o artigo 35, II: “preparação básica para o trabalho e exercício da cidadania para

continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Toda essa discussão ocorreu porque o referido Decreto reformou essa etapa de ensino, não somente em relação à Educação Profissional, mas a todo o Ensino Médio, indo além de sua competência, já que se tinha uma LDBEN recém-aprovada. A constatação foi de que a Educação Profissional teve o maior retrocesso por desvincular a profissionalização da Escolarização (GARCIA, 2014).

No entanto, tal Decreto foi revogado em 2004, sendo substituído pelo Decreto n. 5.154 e, posteriormente, pela Lei n. 11.741/08, no âmbito de uma nova política, tanto para o Ensino Médio quanto para a formação profissional a ele associada, que permitia a realização de ações mais integradas entre ambos (MOEHLECKE 2012). O novo Decreto buscou resgatar a indissociabilidade do Ensino Médio e da educação profissional, ou seja, o Ensino Médio Integrado. Assim:

O Decreto nº 5154/04, incorporado à LDBEN pela Lei nº 11.741/08, além de retomar a integração, reintroduziu a articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia com o sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, cultural, política, científico-tecnológica, buscando a superação da dualidade cultura geral e cultura técnica. Dessa forma, resgatou-se a perspectiva da politecnia debatida nos anos de 1980, no processo de discussão da constituinte e da atual LDBEN (GARCIA, 2014, p. 49-50).

A partir da aprovação, vê-se que a nova LDB (Lei nº 9394/96) inserida no processo de reformas educacionais estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. No entanto, na prática, o Governo Federal priorizou os seus investimentos para o ensino fundamental, deixando para os Estados arcarem com a expansão do Ensino Médio. Os percentuais de crescimento no número de matrículas tanto no ensino fundamental como no Ensino Médio comprovaram que “todo esse movimento ascendente da oferta educacional brasileira acontece conforme preconiza a atual LDB, que fortalece o processo de municipalização do ensino fundamental e estadualização do Ensino Médio” (VIEIRA, 2011, p. 204).

No mesmo ano, a Emenda Constitucional n. 14, de 1996, também criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁷, posteriormente regulamentado pela Lei n. 9.424/96 que, em consonância com as

⁷ O FUNDEF é um fundo de natureza contábil, instituído a partir de 1998, com vigência de dez anos. Tinha por objetivo vincular 60% dos recursos de despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino exclusivamente para o ensino fundamental e o pagamento dos seus professores (VIEIRA, 2011, p. 200).

novas orientações políticas, passou a concentrar a destinação de recursos para o ensino fundamental regular. Diferente do processo de tramitação da LDB 9394/96, a criação do FUNDEF em pouco tempo teve sua aprovação no Congresso (MOEHLECKE, 2012). Essa Legislação teve ampla repercussão no sistema Escolar, modificando a forma de regulação da educação, conforme preconizam os organismos multilaterais interessados no fortalecimento do ensino fundamental.

Com tais instrumentos em mãos, o governo federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os estados e municípios. O controle do sistema Escolar passa a ser exercido através de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino (VIEIRA, 2011, p. 201).

Em 1998, o Conselho Nacional de Educação regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998 que confere a intenção da LDB 9394/96 e do Decreto 2.208/97 na busca pela garantia de um ensino justaposto e não uma Escola unitária.

À primeira vista, as diretrizes fundamentavam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de educação para a vida e não mais apenas para o trabalho. Esboçava a defesa de um Ensino Médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar superando a dualidade histórica desse nível de ensino. Evidenciava a importância de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais de modo contextualizado e interdisciplinar, baseado em competências e habilidades. Todavia, na avaliação criteriosa de Moehlecke (2012) ao se analisar o contexto mais amplo das políticas para o Ensino Médio da época, o que se percebia era uma realidade muito distinta daquela proposta pelas diretrizes, o que em vários momentos acabava por ressignificar certos termos a tal ponto destes assumirem sentidos quase que opostos aos originais.

Em síntese a autora destaca que as principais críticas realizadas às DCNEM, identificadas como as mais recorrentes são: “a) a subordinação da educação ao mercado, ressignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes” (MOEHLECKE, 2012, p.48). Essas críticas foram duramente evidenciadas, até que em 2004 novas mudanças projetaram esperanças de rupturas estruturais, quando é exarado Decreto nº 5.154/04, que revoga o de nº 2.208/97 e

reestabelece a possibilidade da organização curricular integrada da educação geral com a educação profissional durante o Ensino Médio.

A gênese dos debates que cercaram a revogação do Decreto nº 2.208/97 é a de que este era ilegal ao determinar a separação entre Ensino Médio e educação profissional, confrontando com o estabelecido na LDB. Assim, a publicação do Decreto nº 5.154/04 está nas lutas sociais dos anos de 1980 pela redemocratização do país. Esse processo, marcado por disputas de concepções, propõe a articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia, e estes devem constituir os fundamentos sobre os quais os conhecimentos Escolares sejam assegurados na perspectiva de sua universalização com qualidade (FRIGOTTO et al., 2012).

Em janeiro de 2007, o Ministério da Educação avançou no que se refere ao conceito de Educação Básica e entra na baila das discussões a criação do FUNDEB⁸, que veio a substituir o FUNDEF, passando a incorporar toda a educação básica, ampliando os programas existentes que até então favoreciam apenas o ensino fundamental. Segundo afirma o MEC, este programa:

É um importante compromisso da União com a educação básica, na medida em que aumenta em dez vezes o volume anual dos recursos federais. Além disso, materializa a visão sistêmica da educação, pois financia todas as etapas da educação básica e reserva recursos para os programas direcionados a jovens e adultos.

A criação do FUNDEB foi um importante salto na estruturação das políticas educacionais. Ao garantir um financiamento específico para todas as etapas da educação básica, inclusive o Ensino Médio, de acordo com o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, pode representar uma nova possibilidade de expansão desse nível, em direção à sua universalização.

A estratégia é a distribuição de recursos pelo país, com base no desenvolvimento social e econômico de cada região. Dessa forma, a complementação do dinheiro aplicado pela União é direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano. Ou seja, o FUNDEB constitui-se em uma política de financiamento que tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação, que possibilita o planejamento e investimento a longo prazo voltados para a melhoria da qualidade de ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Em 2008 o Decreto nº 5.154/04 foi novamente incorporado, promovidas alterações pela Lei nº 11.741/2008, a qual redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da

⁸Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Lei nº 11.494/2007, regulamentada pelo Decreto nº 6.253/2007.

educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica e propiciando legalmente o Ensino Médio integrado com a educação profissional técnica (SCHWARTZMAN, 2016). O autor ainda explica que:

Presentemente, a educação profissional e tecnológica é regida pela Lei nº 9.394/1996 (LDB), com as alterações da Lei nº 11.741/2008, que a mantém com especificidade e autonomia, ao mesmo tempo que a articula com a educação básica, não a substituindo, mas a complementando, tanto na etapa do ensino fundamental para jovens e adultos como na do Ensino Médio, e, ainda, constituindo, na educação superior, a graduação tecnológica e a pós-graduação (SCHWARTZMAN, 2016, p.213).

Posteriormente, em 2010, a Resolução CNE/CEB 4/2010 aprova e define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que sistematizam os princípios e as diretrizes da educação básica nacional, referenciadas na LDBEN 9394/96 e demais dispositivos legais, que asseguram um currículo de base comum para o território nacional, enfatizando a formação dos sujeitos “que dão vida à Escola” (ALVES e CORSETTI, 2015).

Já em maio de 2011 foi aprovado o parecer CNE/CEB nº. 5/2011, estabelecendo novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Diante de todo o processo de críticas e revisão das DCNEM/1998, a aprovação deste parecer que estabelece novas diretrizes provocou muitos questionamentos: Quais as novidades e mudanças efetivamente propostas para esse nível de ensino apareciam no novo documento? Mais especificamente, que diálogo é possível identificar, no texto das novas diretrizes, com as críticas que vinham sendo feitas ao antigo documento aprovado em 1998? A respeito disso, entende-se que:

Em termos da organização propriamente dita do Ensino Médio, as DCNEM-2011 basicamente referendam os principais marcos normativos já vigentes na área e os programas e ações que vinham sendo adotados como política educacional para esse nível de ensino, tanto no âmbito federal quanto em alguns estados e municípios. No início do parecer, é feita uma síntese das orientações legais que impactam direta ou indiretamente o Ensino Médio. As principais mudanças ressaltadas abrangem a aprovação da Lei n. 11.741/08, que reforça a integração entre o Ensino Médio e a educação profissional, da Lei n. 11.494/07, que garante um financiamento específico a esse nível de ensino por meio do FUNDEB e da emenda constitucional n. 59/2009, que assegura a obrigatoriedade de estudo de crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos (MOEHLECKE, 2012, p. 52 -53).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram então aprovadas pela Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012, e apontam como seu objetivo central possibilitar a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o aluno para o Ensino Médio e combater a repetência e a evasão. Nessa direção, sugere-se uma

estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte diversificada, que atenda à multiplicidade de interesses dos jovens.

A respeito disso, Moehlecke (2012) problematiza que essas possibilidades apresentadas pelas DCNEM-2011 não são novidades; tendo em vista que tanto a LDB de 1996, quanto as legislações posteriores aprovadas em âmbito nacional já permitiam tal organização. Assim questiona e argumenta: “Qual a relevância, portanto, das novas DCNEM? O que as diretrizes parecem trazer de novo tem menos a ver com o campo normativo e mais com as políticas de governo, ao trazerem a indicação de diversos programas do governo federal na área da educação, apresentada como exemplos para a adoção do modelo curricular proposto” (MOEHLECKE 2012, p.52).

Observa-se com esses marcos legais que a partir do momento em que é sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) tivemos menos de 15 anos, duas diretrizes curriculares exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB 03/1998 e Resolução CNE/CEB 02/2012). Silva (2017) analisa que ambos os textos tem a finalidade de normatizar a oferta no que tange a organização curricular e divergem substantivamente no que propõem quanto à identidade e às finalidades dessa etapa da educação.

Ainda em torno das DCNEM, Moehlecke (2012, p.56) argumenta sobre a necessidade de difundir maiores debates em torno das especificidades do Ensino Médio e o impacto dessas políticas nos sistemas de ensino:

A capacidade das DCNEM de induzirem novas políticas curriculares, especialmente nas esferas estaduais e municipais e mesmo nas Escolas, é outro aspecto que merece atenção e maior aprofundamento por parte dos estudos na área, particularmente diante da questão federativa no país. Nesse sentido, vale observar, [...], que ainda precisamos ampliar e aprofundar os debates teóricos nesse campo, com um foco no próprio Ensino Médio e nas suas especificidades, que não se restringem à educação profissional, além de analisar o impacto dessas políticas nos sistemas de ensino e nas Escolas, com mais estudos de base empírica, que talvez identifiquem as ressignificações e reapropriações feitas nesse âmbito das políticas curriculares formuladas nacionalmente.

A definição de tais políticas no âmbito da melhoria das condições financeiras e de infraestrutura do Ensino Médio, se compreende pela valorização, reflexão e difusão de experiências que estejam direcionadas a construir, para esse nível de ensino, uma nova concepção e uma nova organização curricular, mais atentas às mudanças em nossa sociedade e às demandas de seu público diversificado.

Conforme se observa, os marcos normativos que institucionalizaram as políticas educacionais para o Ensino Médio foram progressivas e, principalmente nas últimas décadas, as políticas públicas têm buscado a universalização da educação básica brasileira numa clara intenção de equalizar o acesso a toda a população.

Sendo hoje o Ensino Médio a etapa final da Educação Básica, a LDB define como finalidades a preparação para a continuidade dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Isto significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, aprimorar o educando como pessoa humana, possibilitar o prosseguimento de estudos, garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania e dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam continuar aprendendo, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (art. 35, incisos I a IV).

Outro marco importante, apresentado em 2009 pelo Ministério da Educação foi o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (instituído pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009) com a finalidade de colaborar na consolidação das políticas de fortalecimento do Ensino Médio, especialmente em termos da melhoria de sua qualidade, da superação das desigualdades de oportunidades e da universalização do acesso e da permanência. Nas bases legais, o documento orientador, assim dispõe:

O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº. 971, de 09/10/2009, foi criado para provocar o debate sobre o Ensino Médio junto aos Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital fomentando propostas curriculares inovadoras nas Escolas do Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível e que atenda às demandas da sociedade contemporânea (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 10).

A intenção do Ministério da Educação com este programa foi projetar uma nova idealização do Ensino Médio, respeitando a singularidade do aluno e as particularidades sociais e culturais, propondo um Projeto de Redesenho Curricular (PRC) tendo como bases fundamentais:

a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa; b) Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM; c) Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas, indígenas, dentre outras; d)

Foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento [...] (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 11).

Com relação às atividades, o documento declara que sejam fundamentados na pesquisa, por meio de processos de iniciação científica (com evidência na relação teoria e prática), fazendo uso de laboratórios, de maneira a potencializar os saberes das diferentes áreas do conhecimento. Menciona também o ensino nas línguas estrangeiras, artes, esportes, comunicação e práticas interdisciplinares, conforme continua o texto da Lei:

e) Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa, utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento; f) Atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes; g) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes; h) Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes; i) Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento; j) Oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento; k) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à Escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; l) Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; m) Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); n) Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 11).

Essa proposta de Redesenho Curricular buscou atender, em primeira mão, às reais necessidades das unidades Escolares, com foco na promoção de melhorias significativas que visem garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, reconhecendo as especificidades regionais e as concepções curriculares implementadas pelas redes de ensino. Outro objetivo central que orientou a implantação deste programa foi a descentralização de recursos, com vistas a fazer com que de fato os investimentos financeiros chegassem até as Escolas a partir dos parâmetros estabelecidos pelo MEC (órgão responsável definição de como os investimentos devem ser organizados).

Com base nas intenções do ProEMI, o conhecimento ensinado no Ensino Médio, não se torna novo, mas passa a se aproximar do universo dos estudantes em um novo formato: problematizado, em dialogicidade com disciplinas e áreas de conhecimento, em consonância com a perspectiva daqueles que aprendem, e, num contexto no qual o trabalho pedagógico é dinâmico e criativo.

Contudo, ainda que se reconheçam as possibilidades no âmbito do ProEMI, isto não significa dizer que o Programa não apresente fragilidades. Existem fragilidades que se identificam quando um Programa tenta alterar o currículo sem alterar as condições objetivas da realidade Escolar. Evidentemente, que se reconhece a importância dos recursos financeiros destinados às Escolas para dar materialidade às ações de inovação curricular, no entanto propor um Ensino Médio Inovador implica modificar a lógica organizativa e regulativa tradicional, afinal, inovar em âmbito de estrutura curricular implica também inovar nas formas e práticas.

Outra política que merece ser registrada foi à criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998, pela Portaria n. 0438, de 28 de maio de 1998. Desde então, o ENEM é realizado anualmente, sendo que seu planejamento e operacionalização são de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. A participação do egresso do Ensino Médio no ENEM é voluntária e confere um boletim de resultados, o qual contém dados referentes ao resultado global e ao resultado do desempenho individual, e, portanto, permite verificar a posição relativa do egresso em relação ao total de participantes.

Com o passar do tempo, o ENEM foi sendo aprimorado e se incorporaram novos objetivos, por exemplo, ser a forma única de ingresso em Universidades Públicas no Brasil, democratizando o ensino superior e dando oportunidade a todos os alunos egressos do Ensino Médio de utilizarem sua média, sem precisar do vestibular.

Em 2009, o MEC fez alterações no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) por meio da Portaria n. 109/2009, que tem seus objetivos ampliados com vistas a aumentar a credibilidade, bem como no seu formato, e evoluir gradativamente, fugindo do estereótipo de uma avaliação decorativa para uma avaliação mais abrangente, considerando a multidisciplinaridade como ferramenta básica para medir o conhecimento dos alunos, conforme trata no art. 2:

- I - oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua autoavaliação com vistas às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mundo do trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- II - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
- IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;

V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do Ensino Médio nos termos do art. 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/1996 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);

VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das Escolas de Ensino Médio, de forma que cada unidade Escolar receba o resultado global;

VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior; (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 11).

A partir dessas definições, O ENEM assume as funções de:

a) avaliação sistêmica, ao subsidiar a formulação de políticas públicas; b) avaliação certificatória, ao aferir conhecimentos para aqueles que estavam fora da Escola; c) avaliação classificatória, em relação ao acesso ao ensino superior, ao difundir-se como mecanismo de seleção entre as instituições de ensino superior, articulado agora também ao Sistema Unificado de Seleção (SISU) (MOEHLECKE, 2012, p.46).

Assim, o ENEM foi criado para ser uma avaliação de desempenho dos estudantes de Escolas públicas e particulares do Ensino Médio. E desde 2009, agregou outra função ao currículo: tornou-se também uma avaliação que seleciona estudantes de todo o país para instituições federais de ensino superior e para programas do governo federal, como o SISU, PROUNI e FIES. Esse programa se constituiu como um importante mecanismo de redução das desigualdades sociais e possibilitou a milhares estudantes o acesso à Universidade.

Por outro viés, professores e especialistas têm visualizado problemas na forma como o Exame está sendo operado, especialmente quanto à configuração atual da prova que tem se tornado uma avaliação baseada em uma lista de conteúdos, assim como o vestibular tradicional. Dessa forma, o Ensino Médio pode perder o foco de sua concepção e objetivos e se afirmar como cursinho preparatório para o ENEM. Dada essas questões, entende-se que há a necessidade de adequação da prova a uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em entrevista ao Jornal O Globo (2016), Cleuza Repulho, pedagoga e representante do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, esclarece que o ENEM, assim como todas as avaliações, é passível de transformações, e defende que a prova caminhe em direção de aproximar o conteúdo ao cotidiano dos candidatos. “Sempre temos para onde andar. Desde sua concepção até hoje, o Enem foi evoluindo e se ajustando às condições. Hoje o Enem é menos conteudista que outros vestibulares, mas ainda mantém a importância e o peso dos conteúdos”. A autora ainda argumenta que as mudanças só virão quando se tiver uma Base Nacional Comum que ajuste a avaliação a esses parâmetros. Defende que o ENEM foi um passo à frente e precisa continuar evoluindo, precisa ampliar as competências avaliadas e aproximá-lo da vida real, daquilo que é importante as pessoas aprenderem.

Em 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio⁹ é outra medida institucionalizada, que foi regulamentado pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. No texto da Lei, o Ministério da Educação - MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Em vista disso, para entender a gênese dos objetivos desse programa, propõe-se pensar no significado da palavra pacto, que é uma combinação, um acordo, entre partes. Assim o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é uma medida educacional de formação continuada que propõe uma ação institucional envolvendo agentes federais e estaduais que compactuaram em torno de um objetivo comum, que consiste no fortalecimento do Ensino Médio no Brasil.

Em síntese as ações de formação previam encontros com a equipe de formação, composta por: Coordenador-Geral, Coordenador-Adjunto, Supervisor; Formador da IES, Formador Regional e Orientador de Estudo. As formações foram organizadas em etapas. Em cada etapa, os formadores regionais foram formados em curso realizado em IES, em modalidade presencial, com carga horária total de 96 horas de formação. Já os orientadores de estudo foram formados em cursos ministrados pelos formadores regionais. A formação é composta por encontros presenciais realizados nos polos regionais a que as Escolas estivessem vinculadas, perfazendo uma carga horária total de 96 horas de formação (PACTO, DOCUMENTO ORIENTADOR, 2014).

Nas Escolas, a carga horária do curso era composta por 200 horas, sendo 100 horas na primeira etapa, destinadas ao estudo dos seis Cadernos de Formação e materiais complementares da Seduc e IES, e 100 horas na segunda etapa, destinadas ao estudo dos cinco cadernos de formação, que incluíam a Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio e as quatro Áreas de Conhecimento definidas nas DCNEM. Todo o processo de formação mediado pelo orientador de estudo, que planejava e discutia com o formador regional. As temáticas eram trabalhadas, de forma individual e coletiva, em encontros

⁹ 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. Fonte: MEC. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em: 24.05.2017.

semanais, utilizando-se a hora- atividade. As atividades coletivas tiveram como base o estudo dos Cadernos de Formação, disponibilizados em *tablets* e distribuídos aos professores do Ensino Médio (PACTO, DOCUMENTO ORIENTADOR, 2014).

As formações do PACTO foram organizadas de modo a permitir a formação continuada de professores e coordenadores do Ensino Médio, construída no processo de articulação entre o MEC, as SEDUC e as IES com a finalidade desenvolver ações de capacitação que contemplem as Escolas como espaços privilegiados de discussão das práticas pedagógicas do Ensino Médio. Entende-se que essa proposta foi arrojada em muitos aspectos, no entanto, a formação realizada por grupos de multiplicadores pode induzir incompreensões pela subjetividade desses multiplicadores.

Há ainda a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, de novembro de 2011 que foi construída com base no Plano de Governo para o Rio Grande do Sul no período de 2011-2014 e os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96. Tais proposições resgataram o debate que vinha sendo feito acerca da identidade do Ensino Médio no contexto das discussões da atual LDB e que, pelas correlações de forças daquele período acabou enfraquecido.

Naquele contexto, as críticas a um Ensino Médio elitista e excludente apontavam para a necessidade de se tomar o mundo do trabalho como referência, a fim de definir uma identidade para esta etapa da Educação Básica. O conceito chave em torno do qual se articulava essa intenção era o de politecnia (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO - RS, 2011). A proposta basicamente se constitui por um Ensino Médio politécnico que tem fundamentos na concepção de politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo.

Utilizando-se das palavras de Machado (1989, p.124), pode-se compreender a tríade que integra o conceito: “Por politecnia entende-se a formação humana sendo simultaneamente educação intelectual, educação do corpo e educação tecnológica”. A Politecnia, portanto, está associada a uma perspectiva de Educação Integrada e tem sido usada como contraponto à pedagogia das competências. Ao contrário do que muitos pensam, a politecnia não é sinônimo de “ensino de muitas técnicas” ou de polivalência, mas significa “uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científicos, tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008).

A Politecnia se constitui assim, no domínio científico, técnico e tecnológico dos processos produtivos. Para o trabalhador significaria a superação da divisão do trabalho intelectual e manual e a apropriação técnica e científica dos processos de produção. Essa proposta buscou recolocar o Ensino Médio para além de uma mera continuidade do Ensino Fundamental, instituindo-o efetivamente com a etapa final da educação básica.

Em 2012, quando essa proposta de Ensino Médio Politécnico foi implantada no estado do Rio Grande do Sul, foi recebida com certa apreensão e estranheza pela comunidade, gestores, professores e alunos. O ineditismo do tema da educação politécnica no Rio Grande do Sul tencionou resistências, dúvidas e angústias de como colocar em prática as inúmeras orientações metodológicas trazidas no documento. Sabe-se que toda a mudança requer um período de adaptação que exige preparação e entendimento dos fundamentos que embasam a proposta. Na época, as principais reivindicações consistiam na falta de preparação por parte de professores e também da Escola para as mudanças que se faziam necessárias, os relatos eram de que não houve formação antes da implantação para treinamento e esclarecimento da proposta. Outra questão que polemizava era que o Ensino Médio Politécnico previa a substituição de horas semanais de disciplinas básicas por horas de Seminário Integrado.

As principais mudanças adotadas foram que as disciplinas tradicionais foram agrupadas em quatro grandes áreas de conhecimento: linguagens (línguas portuguesa e estrangeira, literatura, educação física e artes), matemática, ciências da natureza (biologia, física e química) e ciências humanas (história, geografia, sociologia e filosofia). Além disso, houve ampliação da carga horária para 600 horas/aula (200 a mais em cada ano), dessa forma, o Ensino Médio Politécnico passou a ter um total de 3 mil horas/aula. Quanto ao o modelo de avaliação também houve alterações, substituiu-se as notas de zero a 10 por conceitos descritivos: Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA), Construção Parcial da Aprendizagem (CPA) e Construção Restrita da Aprendizagem (CRA) e os conceitos passaram a ser atribuídos por áreas, e não mais para cada disciplina isoladamente. E ainda, para aproveitar a carga horária ampliada os alunos desenvolviam projetos de pesquisa, orientados por um professor específico - os chamados Seminários Integrados aprofundavam tópicos abordados em sala de aula, em uma das quatro áreas de conhecimento (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO - RS, 2011).

Muito embora, inicialmente a proposta tenha sido recebida com profunda inquietação, o Ensino Médio Politécnico se consolidou e em muitos municípios que entenderam a proposta foi satisfatório, além disso, aproximou-se do que é definido pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, pois trabalha com as mesmas dimensões presentes

nas Diretrizes, ou seja, as dimensões estruturantes do Ensino Médio: o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia na perspectiva da formação humana integral. No tocante, constata-se que a falta de definição de uma política nacional do Ensino Médio permite que no país vários modelos de Ensino Médio estejam organizados em perspectivas diferenciadas, com variância nas unidades federativas.

Todas essas iniciativas estão no rol de políticas que visam qualificar o Ensino Médio, seja por meio de injeção de recursos financeiros para ações pedagógicas dentro das Escolas ou formação continuada de professores. Pode-se observar que a lógica histórica de formação unilateral, em certa medida, está dando lugar a políticas de cunho mais progressista, de formação omnilateral, com vistas a romper com a lógica excludente que ainda predomina em nossa sociedade (ALVES e CORSETTI, 2015).

No que tange as mudanças no Ensino Médio, Domingues (2000) acredita que toda mudança é parte de uma política de desenvolvimento do país, e, portanto, deve expressar coerência e articulação com esse projeto. Isso explica, em grande parte, porque o planejamento curricular vem adquirindo centralidade nas reformas educativas, especialmente na América Latina. No caso brasileiro, explica que:

No Brasil, apesar da importância que os governos dão ao planejamento curricular, a história tem demonstrado que, sucessivamente, as reformas “fracassam”. É o que demonstra a maioria dos estudos acerca, por exemplo, das reformas de 1960 (Lei no 4024/61) e 1970 (Lei no 5692/71). Por que elas fracassaram? Será que os mesmos equívocos se repetem na atual reforma do Ensino Médio? Naquelas, o insucesso se deveu, basicamente, à ausência de financiamento do processo de manutenção e investimento e à falta de uma política “agressiva” de formação de professores e de recursos humanos em geral. Deveu-se também à ausência de uma política de adequação do espaço e da infraestrutura pedagógica, além da inexistência de uma política editorial que superasse o passado (DOMINGUES, 2000, p.64).

Tais determinantes são constituintes da História do Ensino Médio no Brasil, que segundo o autor é agravada pelas reformas que sucessivamente fracassaram, levando até mesmo ao descrédito no âmbito Escolar, já que devido à falta de continuidade de muitas propostas e políticas, os próprios professores passaram a desacreditar e possivelmente não se engajar efetivamente.

Em Alves e Corsetti (2015) se encontra a argumentação de que no Brasil, a Escola historicamente foi objeto de disputas, considerada como um importante meio para a propagação de ideologias dominantes, reflexo de um Estado permeado por elitismos, coronelismos, autoritarismos e influências dos interesses privatistas na esfera pública. Essa realidade diagnosticada revela que a organização da educação Escolar, no Ensino Médio,

buscou superar aquela que seria resultante de uma concepção capitalista burguesa: o ensino profissional para aqueles que devem executar e o ensino científico-intelectual para os que devem conceber e controlar o processo de trabalho.

Em pesquisas sobre o Ensino Médio na América Latina, Silva (2012) afirma que o Ensino Médio tem se constituído como alvo de intensas reformas desde a década de 1990. Destaca que:

Sob diferentes perspectivas, os estudos na área evidenciam a possibilidade imediata de mudanças nessa etapa da educação básica, ora delineando seu significado nas novas dinâmicas econômicas da década de 1990, ora apontando a urgência em superar o caráter dualizante da formação dos estudantes ou ainda, apontando o Ensino Médio como espaço de proteção social para as juventudes. Em geral, essas proposições colocam a docência, em suas políticas e práticas, como alvo privilegiado para mudanças (SILVA, 2012, p. 39).

Como se pode perceber, a problemática do Ensino Médio é também assistida no cenário global. Nesses estudos, verifica-se que de diferentes formas, esta etapa da educação básica vem sendo pauta de reformulações. Na visão do autor, essas proposições vêm colocando a docência como espaço privilegiado para mudanças.

Para Saviani (1989), o maior desafio do Ensino Médio está na sua falta de definição: propedêutico ou profissionalizante. Afirma que tanto o ensino fundamental como superior tem seus papéis definidos, e o Ensino Médio fica espremido entre esses dois níveis de ensino, oscilando como um pêndulo ora para um ora para outro. Quando se aproxima do ensino fundamental procura preparar o aluno para ingressar na universidade, quando se aproxima do superior busca qualificá-lo para o mercado de trabalho.

Nessa pesquisa, tomou-se foco de estudo as indefinições do Ensino Médio, considerando em termos legais, a Legislação brasileira. Entendeu-se que as indefinições do Ensino Médio são consequências que progridem desde a sua concepção e que a possível ausência de um entendimento claro sobre a real finalidade do Ensino Médio, somado as tensões no campo da formação de professores, têm contribuído para esses impasses.

De acordo com Silva (2012) o desafio estaria em articular novos modelos curriculares e novas possibilidades de formação de professores de modo aproximado aos desafios da economia do século XXI. A inovação, a flexibilização e a heterogeneidade seriam os eixos orientadores de um novo Ensino Médio.

Ao tempo em que se traça um breve panorama da história do Ensino Médio na República Federativa do Brasil, visualiza-se um cenário complexo, organizado através de reformas que priorizavam uma estrutura organizativa de ensino dicotômica. Quase sempre sob

uma visão secundarizada, os mecanismos utilizados para a viabilização deste nível de ensino privilegiava a burguesia em detrimento das classes proletárias.

Em vista desse conjunto de instrumentos normativos do Ensino Médio analisados, é possível depreender que houve crescentes ampliações desse nível de ensino, bem como com uma melhor definição dos seus propósitos. No entanto, em boa parte dos períodos observados o Ensino Médio prosseguiu com políticas públicas insuficientes que pouco expressaram sua importância para o desenvolvimento nacional.

Com a finalidade de resumir os principais marcos legais da história do Ensino Médio tratadas no decorrer deste capítulo, elaborou-se a tabela 1, para organizar de forma mais sintética as ideias fundamentadas:

Tabela 1: Síntese das principais reformas do Ensino Médio na Legislação brasileira.

ANO/LEI	PARECER/RESOLUÇÃO	O QUE ALTERA:
Meados de 1909		Criação de 19 Escolas de artes e ofício nas diferentes unidades da federação.
Até 1932		Curso primário – alternativas de curso rural e profissional.
1930 – 1946	Decreto nº 18.890/1931	
1942 – 1946 - Leis Orgânicas do Ensino		
1942 – 1946 – Reforma Gustavo Capanema	Constituída por Leis Orgânicas: Ensino Secundário: (Decreto-Lei nº 4.244/1942); Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942); Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/1943); Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/1946); Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/1946); Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/1946).	
1961 – Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Lei nº 4.024	Conservada a estrutura da Reforma Capanema.
1971 – Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Grau.	Lei nº 5.692	Altera os dispositivos da Lei nº 4.024/61 referentes aos então ensinos primário e médio, denominando-os ensino de 1º e 2º grau.

1982	Lei nº 7044	Elimina a obrigatoriedade da oferta de habilitações profissionais pelas Escolas.
1988	Constituição Federal de 1988	
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº9394/96.	Obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio.
1996	Lei nº 9.424/96	Criação do FUNDEF
1997	Decreto nº. 2.208/97	Estabeleceu três níveis de educação profissional: básico, técnico e tecnológico.
1998	Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998	Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
1998	Portaria n. 0438, de 28 de maio de 1998	Criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).
2004	Decreto nº 5.154/04	
2007	Lei nº 11.494/07	Substituição do FUNDEF pelo FUNDEB.
2008	Decreto nº 11.741/08	Resgate da indissociabilidade do Ensino Médio e da Educação Profissional. Reintroduziu a articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia.
2010	Resolução (CNE/CEB 4/2010)	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
2009	Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009	Criação do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI
2009	Portaria n. 109/2009	Alterações no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)
2011	CNE/CEB nº. 5/2011	Aprova Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
2011		Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio
2013	Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.	Criação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Em tese, considerando a expansão sofrida pelo Ensino Médio especialmente nas duas últimas décadas e a perspectiva de maior ampliação com a obrigatoriedade recentemente inscrita em Lei, ganha relevância discutir sobre os trabalhadores desta etapa da educação básica e as condições em que esses docentes realizam o seu trabalho. Esta discussão acentua-se no capítulo seguinte.

2 DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO MÉDIO

Aliado ao percurso histórico da Legislação brasileira no que tange a organização do Ensino Médio, seus avanços e retrocessos, está à formação docente. A questão da docência no Ensino Médio é considerada por intelectuais e estudiosos, como um campo de tensões que tem fortes impactos na trajetória e consolidação desta etapa significativa da Educação básica. Sendo a Formação de Professores um dos desafios para o Ensino Médio, se explicita neste capítulo, reflexões importantes que ajudam a pensar o problema de pesquisa desta dissertação.

Universalizar o Ensino Médio com qualidade social passa necessariamente pela formação do professor. As demandas educacionais colocadas a partir da década de 1990 suscitam a necessidade de formação em nível superior. Tal compreensão é reforçada pela Lei nº 9.394/96 (LDB). A partir da referida Lei, inicia-se uma busca por cursos de formação inicial. Entretanto, o número de professores sem habilitação para a disciplina que lecionam é ainda muito alto na Escola média (COSTA, 2013).

A LDB, Lei suprema da educação brasileira, determina no Art. 62 como exigência para a formação dos profissionais da educação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, LDB).

Com essa definição legal, analisa-se que naquele momento, segunda metade dos anos 1990, admitia-se uma formação mínima oferecida em nível médio na modalidade Normal para o exercício da docência na educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tinha como expectativa alcançar em 10 anos a profissionalização de todos os docentes que atuam na educação básica por meio de formação em nível superior. Essa característica evidencia que as mudanças mais recentes observadas na Legislação são resultantes de processos de lutas em que organizações de professores foram importantes protagonistas.

Conforme explicitado no capítulo anterior, a progressiva universalização da educação básica foi alcançada depois de um longo período (re)formulações. Consequentemente, entende-se que universalizar o acesso, ou seja, ampliar o número de matrículas no Ensino Médio implica automaticamente em ampliar o número de professores. Mais alunos, mais

professores. No entanto, para isso, há que se pensar as condições relativas à realização do trabalho docente nas Escolas médias brasileiras.

Na linha desta reflexão, agrega importância às considerações explicitadas por Oliveira (2012, p. 35) quando destaca que:

As políticas de formação docente no Brasil têm adquirido relevância em razão da necessidade de responder às exigências de titulação ao conjunto dos professores que atuam nos estabelecimentos de educação básica no país. Considerada um dos pilares da valorização docente, a formação inicial e continuada tem sido objeto de disputa de diferentes segmentos sociais que atuam no campo educacional. Contudo, tais políticas têm tomado contornos bastante específicos envolvendo a profissionalização dos docentes que atuam na educação básica pública, sendo compreendida como uma das exigências para a valorização docente, somadas à remuneração e às condições de trabalho e carreira.

Assim, nesse processo de evolução da organização da formação de professores, a exigência de titulação em nível superior (ainda que em partes) adquiriram maior relevância e começaram a ser discutidas. Corrobora-se, nesse sentido, com a autora supracitada quando explica que a formação de professores é um dos pilares para a valorização docente, muito embora ela tenha sido objeto de disputas de diferentes segmentos sociais.

Esses aspectos têm sido recorrentemente analisados por estudiosos que, de modo geral, explicam que a atividade docente tem uma multiplicidade de características e formas organizacionais que podem ser atribuídas em diferentes contextos. Atualmente as exigências requeridas no campo dos conhecimentos científicos e pedagógicos, a autonomia, a didática e muitas outras questões podem apresentar variações nas análises, de acordo com as diferentes concepções e valores atribuídos à educação e ao trabalho. Assim, a concepção de trabalho docente perpassa diferentes abordagens, mas a mais consensual entre as teorias é a de que o exercício da docência é (ou precisa ser) um processo continuado e que exige constante aprimoramento.

Outro aspecto essencial para compreender o trabalho docente é a remuneração dos professores. O nível de remuneração, segundo Alves e Pinto (2011, p. 609), “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”. Fatores determinantes à universalização do Ensino Médio com qualidade social estão atrelados à discussão da remuneração do professor.

Remunerar adequadamente os professores que lecionam apenas na Escola média estadual seria a natural opção política de um Estado (União, Estados da Federação e Distrito Federal) realmente comprometido com a universalização da Escola média com qualidade

social. No entanto, há que se registrar a institucionalização, em 16 de julho de 2008, da Lei nº 11.738, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional.

A Lei nº 11.738/2008, que define o piso salarial dos profissionais do magistério público da educação básica é uma conquista que passou a ter validade a partir de 27 de abril de 2011, quando o STF – Superior Tribunal Federal a declarou constitucional. A Lei regulamenta o vencimento básico e a composição da jornada de trabalho com no máximo 2/3 em sala de aula, e o mínimo de 1/3 em atividades de planejamento, coordenação e avaliação do trabalho didático. Oliveira (2013, p.52) considera que

A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), por meio da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008, representou um importante passo na conquista de maior valorização dos profissionais da educação básica no país. Após décadas de lutas, a determinação legal obrigando os municípios e estados brasileiros a cumprirem a exigência de um patamar mínimo de remuneração aos docentes representou grande avanço no sentido de se alcançar maior equilíbrio e isonomia entre as redes.

Muito embora esta Lei já tenha completado 10 anos de vigência, ainda há muitas lacunas no seu cumprimento, de acordo com notícias vinculadas pela agência Brasil (2016), mais da metade dos estados brasileiros não cumpre o salário estipulado na Lei do piso dos professores, a partir do levantamento divulgado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Essas decorrências expressam as fragilidades das políticas públicas educacionais de serem cumpridas na íntegra, e esses fatores são determinantes na busca pela qualificação do Ensino Médio.

2.1 O permanente processo de construção da Profissionalidade Docente

Adquire centralidade, ao se discutir processos de qualificação do Ensino Médio, considerar a evolução da formação docente. Intensifica-se a compreensão de que a formação inicial, em nível de ensino superior é hoje, condição prioritária, mas não suficiente. A ideia aqui discutida considera a construção da profissionalidade docente como um *status* continuado, nunca fixo e acabado, mas em constante movimento.

É notável que essa característica de constante aprimoramento e qualificação da profissão é condição da contemporaneidade, necessária a qualquer profissional, entretanto, na docência, quando em tempo se almejam políticas de valorização da carreira e do profissional, a primeira resposta deve ser, pela busca por qualificação. Essa perspectiva sugere que as políticas públicas educacionais, de acesso e permanência na Escola média, alinhem-se às de

valorização dos profissionais da educação, traduzidas na relação entre formação inicial, formação continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho. Tal entendimento se encontra expresso na Lei nº 13.005/2014, ao trazer, em seu Art. 2º, dentre as diretrizes, a universalização do atendimento Escolar; a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos(as) profissionais da educação.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, municipais e distrital devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE. (MEC).

As metas 15, 16, 17 e 18, do vigente Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) tratam de forma orgânica da formação, da carreira, da remuneração e das condições de trabalho. Ao mesmo tempo, Oliveira (2012) aponta que a questão docente expressa, ao longo das metas e estratégias do PNE, revela contradições do debate educacional. Diante do exposto, vale problematizar aspectos relacionados aos professores do Ensino Médio.

A constituição da identidade profissional, ou seja, a profissionalidade do professor emerge de diferentes tendências investigativas sobre a docência como uma temática instigante e relevante, que tem como referência os contextos e processos envolvidos. Sob diferentes orientações teóricas e metodológicas, as pesquisas ressaltam que o conceito de profissionalidade traz uma nova perspectiva para a docência, buscando compreendê-la em sua complexidade. Defende-se a ideia de que a profissionalidade, constituída por um conjunto de saberes que caracterizam a especificidade da atividade profissional se refere a uma construção individual e coletiva, que se corporifica no ambiente de trabalho e tem na práxis docente e nas relações dos professores com seus diferentes interlocutores a afirmação ou a negação da profissão (MUSSI e ALMEIDA, 2015).

Assim a profissionalidade é um conceito ainda em construção e deve ser analisado com base no contexto sócio-histórico ao qual se remete. Sacristán (1991, p. 65) a define como sendo “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

Para tal construção, faz-se entender que a qualidade da educação depende, fundamentalmente, dentre outros requisitos, da formação profissional docente. Hoje, diante de

tantas mudanças e evoluções, tanto tecnológicas como científicas se percebe com clareza a necessidade de uma formação continuada para os professores, já que são os mediadores das futuras gerações. Acerca disto, Pimenta (2010, p. 77) deixa bem claro que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também como base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

A educação vive um tempo de grandes incertezas e muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Com efeito,

[...] na construção da identidade do docente busca-se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo e em relação à teoria didática. (PIMENTA, 2010, p.113)

Nesta trajetória, podemos entender a formação continuada tão importante quanto a formação inicial do profissional. Tardif (2002, p.287) afirma que

[...] a formação dos professores supõe um continuum no qual, durante toda carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua. [...] Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial [...]; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda carreira docente.

Seguindo a linha de pensamento do autor, a formação do professor é constituída por diferentes saberes e competências. Considera-se, neste quesito, que a formação inicia antes mesmo da universidade, durante a formação Escolar, que é o princípio da caminhada.

Tal pressuposto configura-se de suma importância para a construção da identidade do profissional docente, pois contribui de maneira evolutiva para a profissão; trata-se, pois, não só de adquirir saberes, mas sim de trabalhá-los para aprimorá-los e dar-lhes a devida significância, tendo o real conhecimento sobre os mesmos.

Apoiados na premissa da formação docente como um caminhar contínuo e reflexivo, pontua-se o pensamento de (NÓVOA, 1991, p.25):

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Diante disso, verifica-se a grande importância de estar em formação sempre, de seguir um processo contínuo e permanente quando se trata de formação docente, o que resultará na construção de uma identidade profissional, além do investimento pessoal. Sendo a formação continuada de muita valia, a formação inicial é a impulsionadora e que dá o suporte para que este processo seja percorrido.

A formação de professores se constitui num processo de investigação na ação. O professor submerge do mundo complexo de aula para compreender de forma crítica, questionando e participando na (re)construção permanente da realidade Escolar. Para Nóvoa (1992), a construção de práticas educativas eficazes surge de uma reflexão da experiência pessoal, partilhada entre os colegas, que se mantém atualizados sobre as novas metodologias de ensino e desenvolvem práticas pedagógicas mais eficientes.

Neste sentido, a docência universitária deve ser compreendida por meio da visão profissional, no sentido de conferir profissionalidade à ação docente. Afinal, a docência requer uma formação profissional, científica, política para o seu exercício e, principalmente, uma Formação Pedagógica de qualidade. É importante salientar que o professor universitário precisa ter necessariamente indissociadas a competência da ciência específica e a competência da ciência pedagógica.

Por fim, entende-se que a profissionalidade docente é resultante de um movimento dinâmico e complexo entre os saberes específicos e a ação dos professores, individual e coletiva, na condução de suas práticas laborais e as disposições dos contextos em que essas práticas se materializam.

2.2 A atratividade da carreira docente

Objetivou-se nesta etapa da pesquisa refletir alguns aspectos que condicionam e/ou justificam a atração ou não pela carreira docente, buscando evidências que possam colaborar com o fortalecimento de políticas de formação de professores no Brasil. Alude-se a algumas questões complexas para buscar compreender a problemática: Quais são os fatores relacionados à atratividade das carreiras profissionais? E especificamente da carreira docente? Que fatores interferem para que a docência tenha deixado de ser uma opção profissional interessante para o jovem ingressar no mercado de trabalho? Buscar a explicitação de todas essas questões mereceria um estudo aprofundando, o que não nos é possível, neste momento, dada a necessidade de delimitação deste trabalho. No entanto intenta-se refletir algumas destas interrogativas.

Em âmbito geral, o desprestígio à docência é um dos problemas que desafiam a identidade social e política do profissional professor. Esse fator determina uma série de outros problemas que impactam na qualidade da formação das juventudes. Tratando-se do professor do Ensino Médio, não é diferente, a tônica acomete a uma reflexão: não está se vivendo uma crise de evasão de professores? Fala-se tanto em métodos para “conquistar” o aluno, fazendo-o pensar, participar e crescer pessoal e intelectualmente. Mas, quem está pensando a condição de esquecimento e abandono da profissão professor, considerando os desafios da atualidade?

Quando se pensa a profissão docente, há um quadro histórico e uma representação social que guarda certa ambiguidade, uma vez que o exercício da profissão docente tem se aproximado, de forma variável e em contextos diferentes, ora a um estatuto mais próximo do funcionário, ora do técnico ou, pelo contrário, socialmente idealizado em termos mais próximos do artista ou do missionário. Torna-se, assim, difícil estimar em medida esses fatores interferem na percepção que a sociedade tem da profissão docente, mas, de qualquer modo, é frequente a referência à "vocação" e ao "jeito" para ser professor, o que não costuma ocorrer da mesma forma a respeito de outras profissões (ROLDÃO, 1998).

Segundo Gatti (2010) é preciso ponderar que os aspectos que envolvem uma profissão e sua valorização não são universais no seu significado. Profissão é uma palavra cujo sentido depende de construção social que remete às questões socioeconômicas e culturais de um país em um dado momento, o que afeta as opções profissionais; assim, torna-se relevante analisar a representação social das profissões. As mudanças no mercado de trabalho e a sua relação com a formação profissional exigida, bem como representações sociais das profissões, associadas a *status* e salário, são fatores que certamente influenciam a atratividade na escolha entre diferentes áreas de trabalho.

Supõe-se que, quanto aos fatores ligados à atratividade das carreiras profissionais, é necessário considerar as atuais transformações no mundo do trabalho e das carreiras, que envolvem aspectos de naturezas objetiva e subjetiva. (ROLDÃO, 2004) prossegue suas análises enfatizando que:

O professor entendido como “aquele que professa”, que torna público o seu saber para outros, conflitua cada vez mais com um tempo em que a necessidade de “professar” ou “ler” um saber que foi, durante um longo tempo histórico, apenas dominado por alguns [...] é ultrapassada pela vertigem da crescente difusão, complexificação e acessibilidade do saber. Tal noção não parece já suficiente nem adequada para identificar a especificidade da função do “professor” na medida em que não lhe corresponde a mesma necessidade social de outros tempos, e uma das dimensões do reconhecimento social de uma profissão é justamente a identificação clara da sua função, e respectiva utilidade social, legitimando-se o seu exercício pelo

domínio do correspondente saber específico, de que partilham os membros do grupo profissional (ROLDÃO, 2004, p. 96).

A autora problematiza essas questões e reflete: se a função distributiva do saber se tornou menos necessária, devido a facilidade do acesso ao saber, pode esse fato ser indício de dispensabilidade da atividade docente num futuro próximo? A hipótese mais aceitável, é que poderá ser socialmente dispensável no futuro certa forma de ser professor que se esgotou historicamente. A realidade social em constante mutação permite que se faça um pré-julgamento que a função do professor se aproxima hoje, muito mais a um profissional facilitador da aprendizagem do que um profissional que aplica/transfere um saber.

Em voga entra o conceito de ensinar, que remete a um conjunto de significados, mas que fundamentalmente tem o sentido de fazer aprender alguma coisa a alguém. Assumir esse papel ativo pressupõe hoje:

Ressignificar o sentido de ensinar, pela análise de duas leituras que na representação social e na história do professor coexistem: ensinar como professar um saber – com a ênfase na relação do profissional ao saber que transmite – e ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém – com a ênfase da função na transitividade da acção, isto é, na construção intencional da passagem, ou promoção de apropriação de alguma coisa, para e pelo outro (ROLDÃO, 2004, p. 97).

Desse modo, ensinar não se tornou socialmente supérfluo, bem pelo contrário. A ampliação e diversificação dos sujeitos que frequentam as Escolas, inseridas em sociedades que exigem qualificações crescentes e extensivas à totalidade da teia social, cada vez mais conduz, a um reforço da premência social da função de ensinar (ROLDÃO, 2004).

Com o apoio de Nóvoa (2007, p.12) se constata uma contradição, quando revela:

É [...] um paradoxo a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Como se por um lado achássemos que tudo se resolve dentro das Escolas e, por outro, achássemos que quem está nas Escolas são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor.

Contraditório é pensar a Educação compactuando com essa tendência obsoleta que reconhece a importância do conhecimento em uma sociedade de constante expansão, na ciência e na pesquisa, todavia, essa mesma sociedade aceita passivamente uma formação minimalista, desconectada da realidade concreta, extremamente frágil em teoria, que nega aos profissionais condições suficientes para o exercício de sua atividade e ainda, como se não bastasse, cobra continuamente respostas para as debilidades socioeducativas do sistema.

Acredita-se que a inobservância dessas constatações pode continuar reafirmando que os professores são uma categoria de profissionais social e politicamente desvalorizados. E ainda, a possível ausência de mecanismos indutores de políticas consistentes de incentivo e valorização profissional aumentam consideravelmente os índices de abandono da profissão. Outra ocorrência que preocupa é a visão de que ser professor é atividade simplória e que pode ser exercida facilmente. Gatti e Barreto (2009) afirmam que a escolha da docência como uma espécie de “seguro desemprego”, ou seja, como uma alternativa, (no caso de não haver atividade em outra área) é, ainda, relativamente alta.

Com contornos indefinidos a profissão docente passa a ser tratada como uma atividade “centopéica”, disponível a qualquer profissional desempregado, ou ainda, a qualquer um que tenha horas livres. Em outras palavras, a visão generalista e abstrata do trabalho docente influencia no balisamento do campo profissional. Por isso, a imagem do profissional docente apresenta-se de forma tênue e com baixa consistência (CARNEIRO, 2012, p.91).

Essa visão deturpada e generalista do trabalho docente que o torna de baixa atratividade é assistida devido ao fato de que o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério ser cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas Escolas e da ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente. É pontual destacar que:

[...] na profissão, a relação do trabalhador com o seu *objeto de trabalho* é essencial à medida que ajuda a construir o campo visual e real dos resultados. Nesse processo, o trabalho material é facilitado porque conformado em manipulações e procedimentos concretos, enquanto o trabalho intelectual se explicita em formas de impregnações nem sempre perceptíveis. Ou seja, a profissão docente se apresenta sob a forma de uma aparente intrasparência profissional, sinalizando uma semiprofissão, uma ocupação marcada por uma espécie de fragmentação de perfil ou de uma ocupação com indefinições visuais (CARNEIRO, 2012, p. 91).

Considerando essas influências, a docência, em muitos casos, fica aquém da sua real importância política e social, assumindo-se como “uma profissão com alto grau de vulnerabilidade porque nem sempre é passível de quantificação de resultados nem do “controle de qualidade” à luz de padrões produtivos” (Carneiro, 2012). A intransigência dessas constatações reforça a crise de legitimidade da formação de professores que privada de ousadia política, sofre as intercorrências do descrédito. É genuíno observar que a docência é um campo essencialmente marcado por interações humanas, trabalho cognitivo, construção de vínculos e seus resultados não são palpáveis em concepção quantificadora, seus contornos emancipadores, traduzem-se em formação social, intelectual e política do sujeito.

Cotidianamente podem ser observados sinais que enfraquecem o prestígio da profissão. São frequentes as matérias veiculadas às mídias do Brasil e de outros países que demonstram a realidade social da profissão, no qual fatores como a violência e o afrontamento dos alunos em relação aos professores, vêm acentuando a chamada Síndrome de *Burnout* que é uma das consequências deste ritmo atual: um estado de tensão emocional e estresse crônico provocado por condições de trabalho desgastantes.

São inúmeras as pesquisas já realizadas que atestam essa realidade. Ainda que pese o fato de que a razão da violência Escolar estar para além da própria Escola, o professor é o profissional mais suscetível a essa situação, enfrentando a cada dia, pressões e conflitos diversos. A presença da violência no contexto Escolar acrescenta uma carga no trabalho docente, que fica continuamente fragilizado e desmoralizado.

Assim, em meio a esse cenário, o trabalho docente perde em entusiasmo e a grande maioria dos docentes tem suas ambições cerceadas pela ausência de condições básicas de trabalho e reconhecimento externo e financeiro. Por ora, como explica Krawczyk (2009, p. 34), “as propostas político-educacionais têm apenas criado condições que resultam em soluções paliativas, que não colocam no horizonte da qualidade Escolar um projeto de revisão pedagógica coerente com o momento histórico no qual vivemos”.

Ao analisar essa realidade que vem se arrastando no decurso dos tempos, comportando desafios e fragmentações, Gatti (2011) sustenta que para superar os impasses, a formação de professores necessitará de uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. Assim, explica:

As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada com base nas ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas, mas com base na função social própria à Escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2011, p.321).

Na visão da autora, a fragmentação formativa acontece quando as áreas do conhecimento são pensadas e trabalhadas isoladamente. Sugere que seja dada uma atenção especial a essas questões, para que a formação de professores esteja articulada com os objetivos do currículo.

Nóvoa (2009), ao refletir a formação de professores construída dentro da profissão, apresenta cinco disposições¹⁰ que são essenciais à definição da profissão docente nos dias de hoje: a) assumir uma forte componente prático; b) passar para “dentro” da profissão; c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente; d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; e) caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social.

Fazendo referência a essas disposições, explicita-se alguns apontamentos relevantes para um melhor entendimento. A primeira disposição diz respeito ao conhecimento, que deve estar intrínseco ao trabalho do professor. Consiste na construção e na elaboração de práticas docentes que conduzam à aprendizagem significativa. O item b) refere-se à cultura profissional, a qual integra (ou deveria integrar) o cotidiano docente, fazendo dialogarem as práticas dos professores; afinal, “é na Escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” Nóvoa (2009, p. 12). No que cabe ao terceiro aspecto, salienta-se o tacto pedagógico, que é a capacidade de relacionar e comunicar, sem a qual não se efetiva o ato de educar. Tal premissa deve se ancorar em uma serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito na conquista entre atores e autores do conhecimento. A quarta proposta condiz com a ideia de trabalho em equipe, fundamental para a intervenção conjunta nos projetos educativos. Por fim, a quinta proposição enfatiza o compromisso social, no qual convergem princípios, valores, responsabilidades inerentes à prática educativa.

A formação de professores constitui-se num processo de investigação na ação. O professor submerge do mundo complexo da aula para compreender de forma crítica, questionando e participando na (re)construção permanente da realidade Escolar. Para Nóvoa (1992), a construção de práticas educativas eficazes surge de uma reflexão da experiência pessoal, partilhada entre os colegas, que se mantém atualizados sobre as novas metodologias de ensino e desenvolvem práticas pedagógicas mais eficientes.

Sobre essa questão Veiga (2012), esclarece que a formação de professores:

Trata-se de uma ação contínua e progressiva que envolve várias instâncias e atribui uma valorização significativa para a prática pedagógica, para a experiência, como componente constitutivo da formação. Ao valorizar a prática como componente formador, em nenhum momento assume-se a visão dicotômica da relação teoria-prática. A prática profissional da docência exige uma fundamentação teórica explícita. A teoria também é ação e a prática não é receptáculo da teoria. Esta não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada com base no conhecimento da realidade concreta. A prática é o ponto de partida e de chegada do processo de formação (VEIGA, 2012, p. 16).

¹⁰ Termo utilizado por Nóvoa para caracterizar o trabalho docente, contrapondo à ideia das listas intermináveis de “competências”, atribuídas aos docentes.

Conforme a autora, a formação de professores sendo uma atividade contínua e progressiva é exitosa no desenvolvimento da ação profissional, que se corporifica na prática da atividade docente. No entanto, sugere que se valorize a prática, a experiência como ponto de partida para os espaços de formação, com o intuito de refletir e propor estratégias reais para a resolução dos problemas do contexto Escolar. Partindo deste princípio, entende-se que teoria e prática precisam coexistir, envolvendo um compromisso da teoria para responder a realidade concreta. Ainda sobre essa questão:

O equilíbrio entre a teoria e a prática poderá possibilitar um verdadeiro diálogo, a partir do qual a prática venha a adquirir uma dimensão epistemológica mais profunda, contribuindo para uma intervenção educativa eficaz e fundamentada. A prática é fonte de construção do conhecimento e a reflexão sobre essas práticas, o instrumento dessa construção (CUNHA, 2015, p.83).

Ocorre, entretanto, utilizando-se das palavras de Fávero (2003) a fragilidade e a descontinuidade dos programas de ensino e pesquisa em várias instituições de ensino superior, o que contribui para as deficiências cada vez maiores na formação profissional dos alunos. A autora explica que algumas Universidades, com frequência, desvinculadas e descomprometidas com a realidade, não se preocupam em produzir um saber que a revele e transforme. “Produz um “saber”, só que às vezes ilusório, frágil. Saber que não sabe; saber fragmentado e desatualizado em relação à realidade concreta” (FÁVERO, 2003, p.34).

A Universidade é parte de uma realidade concreta, e assim sendo, julga-se que suas funções devem ser pensadas e trabalhadas levando em conta as necessidades e exigências da sociedade, nascidas de suas próprias transformações num mundo em constante mutação.

Kuenzer enfatiza que o desafio a se enfrentar nesse terreno de inconsistências é

[...] superar a falsa consciência da suposta neutralidade das políticas e propostas de formação. Mesmo considerando que o espaço da formulação e implementação de políticas é um campo de disputas, o campo da formação de professores tem sido tratado por sobre as diferenças de classe, como se o simples fato de exercer a profissão docente isentasse esses profissionais de valores, concepções e compromissos de classe (KUENZER, 2011, p. 669).

O problema é de ordem conjuntural: superar a hegemonia da formação específica em detrimento de uma formação complexa, interdisciplinar e global na formação de professores da Educação Básica. Gatti (2011) ainda complementa que essa é uma forte tradição disciplinar que marca a identidade docente e leva os professores a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas

gerais da Escola básica, levando não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo. Assim:

Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado (GATTI, 2010, p.1357).

Sabe-se que a ciência específica é de uma importância indiscutível, mas esta precisa estar conectada com a ciência pedagógica, para que a aprendizagem ocorra de maneira significativa. Os sucessivos problemas da formação de professores podem decorrer da falta de entendimento do quanto essa relação é vital.

Morin (2003, p.13) também se preocupa com esta questão e afirma que: “A hiperespecialização impede de ver o global (que ela fragmenta em parcelas), bem como o essencial (que ela dilui)”. Dessa forma, a aprendizagem pode ficar comprometida e provocar o que chama de despedaçamento do saber. Assim escreve:

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. Sua insuficiência para tratar nossos problemas mais graves constitui um dos mais graves problemas que enfrentamos. De modo que, quanto mais os problemas se tornam multidimensionais, maior a incapacidade de pensar sua multidimensionalidade; quanto mais a crise progride, mais progride a incapacidade de pensar a crise; quanto mais planetários tornam-se os problemas, mais impensáveis eles se tornam. Uma inteligência incapaz de perceber o contexto e o complexo planetário fica cega, inconsciente e irresponsável (MORIN, 2003, p.14-15).

Esta é uma preocupação há muito recorrente e que ainda não foi, por completo, superada: como construir um plano de ação interdisciplinar que envolva as áreas do conhecimento de forma a romper com o tradicional efeito cartesiano das disciplinas engavetadas? Há que se pensar e construir programas de formação permanente e interdisciplinar do profissional.

Zabalza (2004) descreve que antes do compromisso com sua disciplina, está o compromisso docente com o aluno, motivo pelo qual ele deve servir como facilitador da aprendizagem. O autor fala em “dupla competência” dos bons professores – a competência científica e a competência pedagógica para transpor o conhecimento para situações educativas e reconhecer os modos de como se dá a aprendizagem em cada etapa do desenvolvimento

humano, as formas de organizar o processo de aprendizagem e os procedimentos metodológicos próprios e adequados a cada conteúdo.

Para que esse tipo de formação seja possível, ela precisa ocorrer, no mínimo, em cursos de graduação em instituições que articulem diversos campos do conhecimento e atividade investigativa, de modo a assegurar formação interdisciplinar complementada por formação em pesquisa (KUENZER, 2011, p.685). Julga-se necessário (re)discutir essas ponderações, a fim de desnaturalizar essa realidade e promover experiências que sejam capazes de legitimar um novo paradigma de formação de professores, condizente com o modelo societário atual.

Essas questões são bem esclarecidas por (LICHNEROWICZ apud MORIN, 2003, p.13) quando afirma o tempo e espaço da formação de professores:

Nossa Universidade atual forma, pelo mundo afora, uma proporção demasiado grande de especialistas em disciplinas predeterminadas, portanto artificialmente delimitadas, enquanto uma grande parte das atividades sociais, como o próprio desenvolvimento da ciência, exige homens capazes de um ângulo de visão muito mais amplo e, ao mesmo tempo, de um enfoque dos problemas em profundidade, além de novos progressos que transgridam as fronteiras históricas das disciplinas (LICHNEROWICZ apud MORIN, 2003, p.13).

Assim, fica claro que se tornar professor de uma determinada área não requer apenas o domínio do conhecimento específico desta. A atenção a um ensino contextualizado e interdisciplinar no Ensino Médio exige dos cursos de formação de professores uma elaboração e vivência curricular pautada na articulação entre o ensino superior e o sistema de educação básica, tomando-se por base um trabalho cooperativo e colaborativo.

Corroborar-se com Silva (2012) quando argumenta que uma educação de qualidade não pode prescindir de condições adequadas de trabalho, remuneração e valorização dos profissionais da educação, isso significa que o Ensino Médio de qualidade se torna possível quando a aprendizagem adquire um lugar central e os professores são tomados como atores privilegiados.

2.3 A Formação Continuada de Professores no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

Para uma incorporação mais elucidativa, fez-se necessário o entendimento de alguns conceitos fundamentais do significado de políticas públicas, considerando que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio é uma política educacional.

Etimologicamente a palavra política deriva da definição clássica herdada da Grécia Antiga (século IV a. C) através da obra de Aristóteles, “Política”. O conceito é adjetivo originado de *polis* (*politikós*), que se refere à cidade e, conseqüentemente, o que é urbano, civil, público e social. Isto é, política indica as atividades que se relacionam à *polis*, ou seja ao Estado. Tal denominação presume que a política é executada por uma autoridade legitimada que organiza a distribuição dos recursos por meio de uma agência governamental encarregada de executá-la, assim podemos nos referir a política de educação, saúde, assistência social, agrícola, fiscal.

A política é relacionada com o estudo das políticas públicas é justamente a atividade que busca pela concentração institucional de poder, sanar os conflitos e estabilizar a sociedade pela ação da autoridade, é o processo de construção de uma ordem” que permite a pacífica convivência entre as pessoas, com interesses particulares e que buscam a felicidade para si, condição que lhes é assegurada (ou pelo menos deveria ser) pela ação política do Estado.

A política é, em si, um conceito amplo que está direcionado com o poder, já as políticas públicas correspondem a soluções específicas de como organizar processos públicos.

O Ensino Médio como *locus* de realização da tarefa educativa está imerso em crises e questionamentos que põem em discussão seu papel e função no mundo contemporâneo. Paira sobre a organização das políticas públicas um dissenso que está relacionado ao papel que a educação tem na sociedade atual.

Importa entender que a qualidade do Ensino Médio também é pensar a formação de professores na graduação e a pesquisa na pós-graduação, a qualidade do ensino fundamental e a educação infantil, bem como, o significado e abrangência da integração com a educação profissional técnica de nível médio.

Sendo assim, depreende-se que a definição da identidade do Ensino Médio como última etapa da educação básica pode ser alcançada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que a constituem, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam o Ensino Médio.

Quando em 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, movimentou-se ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio Brasileiro, em suas diferentes modalidades, efetivando um compromisso entre a Federação e os seus entes federados pela valorização da formação continuada de professores. Inicialmente, foram articuladas duas estratégias – o

redesenho curricular através do Programa ProEMI e a formação continuada de professores do Ensino Médio, que teve início em 2014.

As jornadas de formação continuada de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, segundo o Ministério da Educação possuem os seguintes objetivos:

a) Promover melhoria da qualidade do Ensino Médio; b) Ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da educação básica; c) Desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas Escolas; d) Fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Ministério da Educação, 2017, p.1).

As ações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio visam assim, incrementar a qualidade do ensino com vistas a trazer respostas às indefinições desta etapa da educação básica, considerando os seguintes desafios:

Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade ano Escolar; Ampliação da jornada para Ensino Médio 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; Universalização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. (Ministério da Educação, 2017, p.1).

O entendimento desses desafios é o primeiro passo para toda e qualquer política de fortalecimento, pois, compreensão dos fenômenos em sua totalidade não se concretiza quando isolados do contexto histórico no qual se desenvolvem

Dessa forma, a organização da formação continuada de professores no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio expressa as discussões mobilizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação - MEC, juntamente com as Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação, Entidades e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. Neste viés, expressa-se 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 se constituir num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro. (Ministério da Educação, 2017).

Muito embora as jornadas tenham sido suspensas, devido à conjuntura de ajustes fiscais da União, existe perspectivas, de parte do MEC para sua continuidade.

3. A PESQUISA DE CAMPO: INTERLOCUÇÕES ENTRE ESPECIALISTAS, GESTORES E PROFESSORES NAS ANÁLISES DO ENSINO MÉDIO

A finalidade desta seção é a apresentação dos dados coletados através da pesquisa de campo. A coleta de dados se direcionou a dar voz aos gestores e docentes das Escolas de Ensino Médio da região do Médio Alto Uruguai, no sentido de analisar suas percepções em relação aos rumos do Ensino Médio e a sua própria formação. De igual modo, entender as análises de especialistas que desenvolvem pesquisas em nível nacional e internacional estudando os caminhos do Ensino Médio. Teve-se como objetivo ouvir aqueles que estão cotidianamente, debruçando esforços na consolidação desta etapa da Educação Básica.

A pergunta posta na presente investigação foi: Que indefinições estão presentes na trajetória das Políticas Educacionais para o Ensino Médio e como estas implicam na formação de professores para atuação nesta etapa significativa da Educação Básica? Na tentativa de buscar possíveis respostas a essa problemática, se traça os caminhos percorridos na escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa e os achados desta investigação.

3.1 A Escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa

A pesquisa de campo envolveu a coleta de dados com pessoas, as quais são denominadas como sujeitos da pesquisa. Os dados coletados são a expressão do contexto pesquisado e são tratados de forma a contemplar os constructos teóricos elaborados na pesquisa bibliográfica.

O universo da pesquisa compreendeu as Escolas de Ensino Médio pertencentes à Região do Médio o Alto Uruguai. Foram convidadas a participar as 39 Escolas desta região, primeiramente por contato eletrônico (e-mail) e posteriormente através de ligação, das quais aderiram 15 Escolas. Também foram enviados convites a 5 Especialistas da área do Ensino Médio, sendo que se obteve 2 respostas (uma em tempo de realizar entrevista presencial e outra através de questionário que foi enviado via e-mail).

O universo da pesquisa justificou-se pelo fato da – URI – Câmpus de Frederico Westphalen estar localizada e receber alunos de toda a Região do Médio Alto Uruguai (Figura 1). A amplitude de abrangência da Instituição alcança ainda, alunos do Oeste e Extremo Oeste

de Santa Catarina. Sendo a URI, uma Instituição comunitária, multicampi, composta de quatro Câmpus e duas Extensões, que prevê em seu projeto educativo o compromisso com o desenvolvimento da região em que se encontra e com a população que a compõe, acredita-se que a amostragem definida foi satisfatória para se pensar ações de inserção social da Universidade para esses municípios.

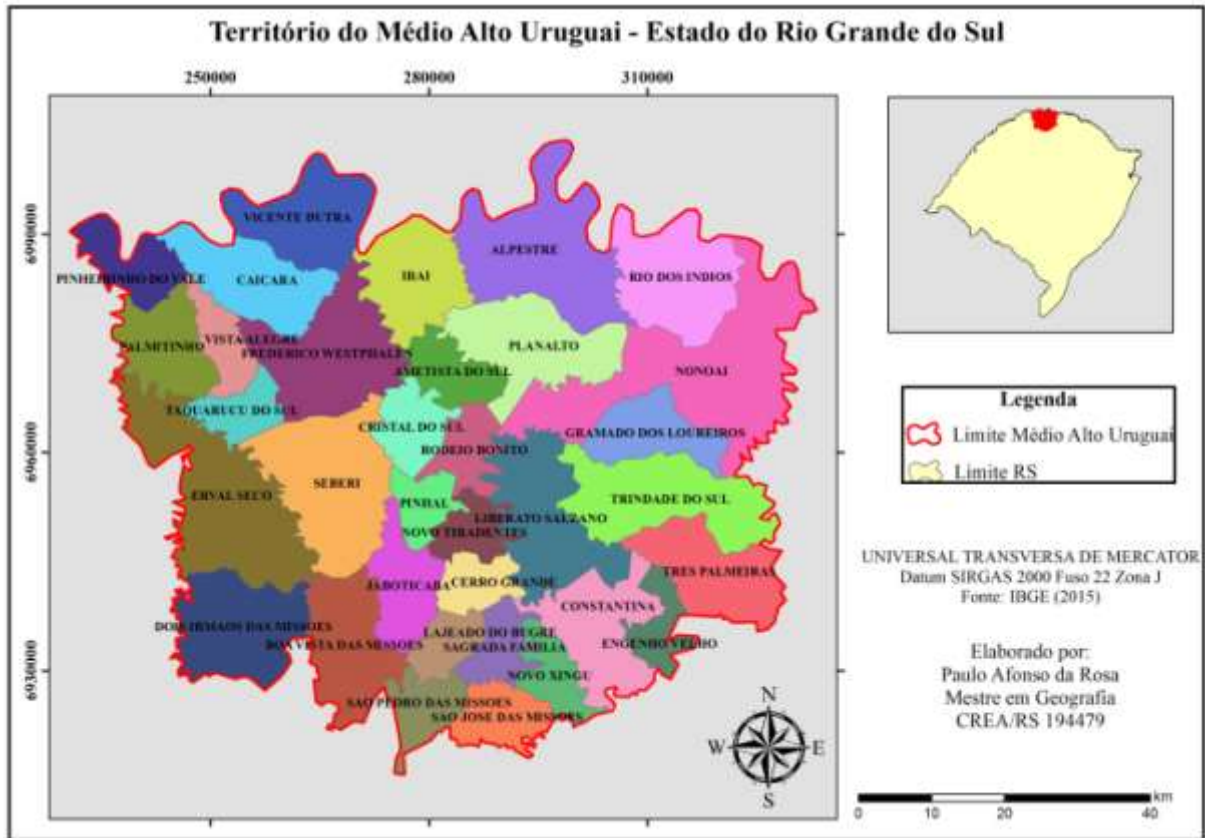


Figura 1 - Território do Médio Alto Uruguai.

Fonte dos dados: IBGE (2015).

A Universidade URI assenta seu compromisso social pautada na Tríade Universitária – ensino, pesquisa e extensão e tem clareza de que somente firmando o princípio da indissociabilidade entre esses pilares é que se poderá promover ações de desenvolvimento humano, tecnológico e regional, gerando transformação. Por isso, essa pesquisa foi muito importante, pois tendo conhecimento das condições reais do Ensino Médio da Região, poderá avaliar a sua inserção nessas Escolas, na formação inicial e continuada de professores e na transformação desse cenário, reafirmando ainda mais o compromisso com a extensão universitária. Segundo Wahlbrink (2015, p. 105) “O forte vínculo com a comunidade e o compromisso de atender às demandas nela requeridas pode representar uma forma de desenvolver a extensão não como assistencialismo e nem como prestação de serviço, apenas

como uma prática educativa libertadora” e se acrescenta: e de emancipação.

Tal processo ganha ainda mais visibilidade com a aprovação da Resolução Nº 2, de 01 de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica que defende a necessidade do Ensino Superior, enquanto espaço de formação intelectual e profissional aproximar-se da Educação Básica sob um olhar atento e conhecer em profundidade seus contextos, analisar fragilidades e potencialidades, a fim de atuar sobre estes, propondo possibilidades de melhoramento.

3.2. A escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados

Antecedeu ainda a realização da coleta de dados, a definição e o estabelecimento dos instrumentos de pesquisa que foram empregados no percurso investigativo com vistas à análise do problema que a pesquisa ensejou. Elegeram-se como instrumentos para a coleta de dados, questionários e entrevistas.

O questionário foi semiestruturado, constituído por um conjunto ordenado de questões que intercalaram questões abertas e fechadas. Esta técnica fez dialogar a objetividade (da análise quantitativa) e a subjetividade (da análise qualitativa). Em virtude da distância entre os municípios, o que inviabilizou um contato mais próximo, os questionários foram enviados via e-mail aos sujeitos da pesquisa, através do Formulários Google¹¹. Nesse primeiro contato, solicitou-se aos diretores a indicação dos professores que fariam parte da pesquisa, bem como seus contatos eletrônicos para que fosse realizado o contato com mesmos.

É importante esclarecer que a Universidade possui um banco de dados com as informações das Escolas de Ensino Médio (município, nome da Escola, e-mail e telefone) da região de abrangência da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, que são utilizados no Setor URI na Escola para divulgação do Vestibular. Por ocasião desta pesquisa, o setor disponibilizou esses dados para que fosse realizado o contato com as Escolas e o envio dos questionários.

As questões do questionário envolveram para os gestores, a discussão de como está a atual situação do Ensino Médio, com evidência para as conotações de reformas. Para os

¹¹ <https://docs.google.com/forms/u/0/>

professores, a ênfase das questões esteve na formação inicial e continuada e na relação teoria e prática.

Já as entrevistas, podem ser consideradas “conversas com finalidades” como explica Minayo (2009, p.64). Caracterizam-se pela forma como são organizadas. Dessa forma, foi realizada uma entrevista semiestrutura e teve-se a possibilidade de dialogar sobre o tema em questão sem se prender, exclusivamente, a indagação formulada.

Gaskell (2013, p.73-74) afirma que “quando nós lidamos com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis, dependendo da situação e da natureza da interação. Desse modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades”. Para o autor, em uma entrevista individual o entrevistado assume o papel central no palco e a visão de mundo pessoal do mesmo é explorada em detalhes. Por esse motivo, a entrevista individual foi utilizada na pesquisa para que se conhecesse em profundidade a visão dos sujeitos/atores quanto ao pensamento, ação/prática e perspectiva em relação à temática em questão.

A técnica da entrevista foi aplicada a um especialista da área, conforme disponibilidade de encontro que foi agendada via e-mail. Este momento foi de extrema relevância para o desenvolvimento da pesquisa, haja vista ser um especialista que possui larga experiência, apresentando teorias consolidadas no campo científico da temática.

Sendo essa uma pesquisa qualitativa, a análise, enquanto mecanismo de organização do material coletado esteve presente em todo o processo da investigação, ou seja, na construção da problemática de pesquisa, na verificação da pertinência das questões estudadas, na tabulação dos dados, nas análises e demais informações que fizeram parte da coleta de dados.

Trata-se de um processo permanente envolvendo reflexão contínua sobre os dados, formulando questões analíticas e escrevendo anotações durante todo o estudo. Ou seja, a análise de dados qualitativos é conduzida concomitantemente com a coleta de dados, a realização de interpretações e a redação de relatórios. (CRESWELL, 2010, p. 217).

De acordo com Lüdke e André (2004, p.45) a organização do material coletado para a análise qualitativa é dividida em dois momentos.

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE e ANDRÉ, 2004, p.45).

Nessa perspectiva, o primeiro momento deu-se ao longo da aproximação empírica com os sujeitos da pesquisa, na constituição do *corpus* e na coleta de dados. O segundo momento, a fase mais formal da análise, aconteceu com o término da coleta de dados e com a construção de um conjunto de categorias descritivas, que contribuíram no sentido de agrupar ideias e conceitos inter-relacionados com a teoria, que puderam explicar e/ou compreender as questões de pesquisa.

3.3 Procedimentos éticos da pesquisa

No que tange aos procedimentos éticos desta pesquisa, cabe salientar o compromisso com a integridade dos sujeitos que dela participaram. Segundo Cenci (2002, p. 90), “A ética nasce amparada no ideal grego da justa medida, do equilíbrio das ações. A justa medida é a busca do agenciamento do agir humano de tal forma que o mesmo seja bom para todos”. Consideradas tais proposições, é importante destacar que a ética conduziu as ações desta pesquisa de modo que a investigação não trouxe prejuízo para nenhuma das partes envolvidas (pesquisadores e participantes).

É oportuno destacar que as pesquisadoras fundamentaram suas concepções éticas de pesquisa amparadas nos preceitos da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde - Ministério da Saúde, que estabelece as diretrizes e normas regulamentadoras da pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012).

A presente resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. (BRASIL, 2012, p.1-2).

Guiadas pelo sentimento de responsabilidade e de solidariedade, as pesquisadoras asseguraram a segurança, o respeito à pessoa, a justiça e os tratamentos equânimes aos sujeitos, por entender que critérios éticos evidenciam a consistência de uma pesquisa em sua totalidade.

A pesquisa em voga utilizou-se do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – Apêndice C) para preservar o anonimato e identificação do sujeito e dar liberdade de escolha para responder o questionário. Para os especialistas, foi entregue e enviado o Termo

de Consentimento Livre, Esclarecido e Identificado (TCLEI – Apêndice D) para que pudessem ser nominados no decorrer do trabalho.

O questionário foi enviado pela plataforma *Google Forms* e o TCLE esteve vinculado ao formulário, assim o sujeito teve a opção de clicar em aceitar participar da pesquisa. Atribuiu-se a esta Plataforma inúmeras vantagens haja vista ser de fácil acesso em qualquer local ou horário. O levantamento de dados ou de opiniões puderam ser facilmente implementados através do formulário eletrônico que quando preenchido pelos respondentes, as respostas aparecem imediatamente na página do *Google Forms* do usuário que o criou. O formulário apresenta ainda ferramentas estatísticas que possibilitam a compactação dos dados coletados na medida em que organiza e seleciona realizando agrupamentos.

Cabe destacar que a participação nesta pesquisa trouxe ao sujeito um risco mínimo referente ao desconforto pelo tempo destinado a responder o questionário (para os sujeitos não identificados) e a entrevista (para os sujeitos identificados). No entanto, a participação não causou maleficência e as perguntas do questionário e da entrevista também não ocasionaram desconforto ou consequências. O sujeito esteve livre para escolher participar ou não da pesquisa.

Importante ressaltar ainda, que a participação nesta pesquisa contribuiu para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados podem auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros. Enseja-se que esta contribuição possa alimentar e provocar reflexões entre educadores do Ensino Médio e de outros que, mesmo não estando envolvidos diretamente com essa etapa do ensino, ainda assim estão preocupados com o presente e o futuro dos jovens.

Outra contribuição importante será a realização de um Seminário para apresentação, diálogo e reflexão dos conhecimentos originados da pesquisa, que acontecerá na URI – Frederico Westphalen. Esta proposta dar-se-á ao término da dissertação e os sujeitos do processo investigativo serão convidados a participar, reconhecendo, conforme explica Chizzotti (2001) que todas as pessoas que participam da pesquisa elaboram conhecimentos e produzem práticas para intervir nos problemas, assim sendo, os sujeitos são autores de um conhecimento que pode ser elevado para a reflexão coletiva a um conhecimento crítico – um novo conhecimento.

Os documentos, materiais e dados dos sujeitos oriundos da pesquisa serão guardados pela pesquisadora por um período de cinco anos, após, serão incinerados. De igual forma, os documentos *online* e em arquivos digitais originados dos questionários serão arquivados no computador da pesquisadora e deletados após o mesmo período.

3.4 Achados da Pesquisa

Das 15 Escolas que aderiram à pesquisa teve-se um número de 10 gestores e 25 professores que responderam o questionário. Todos esses 35 sujeitos aceitaram participar da pesquisa, cientes do TCLE que esteve de acordo com a Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde que dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Já os Especialistas, também de acordo com a mesma resolução, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Identificado que dispõe sobre a identificação de seus nomes na Pesquisa. Os Especialistas que participaram desta Pesquisa foram o Professor Doutor José Clovis de Azevedo¹² (Docente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão e no Curso de Pedagogia do Centro Universitário Metodista – IPA) e a Professora Monica Ribeiro da Silva¹³ (Docente da Universidade Federal do Paraná). Ambos os especialistas desenvolvem pesquisas consolidadas no campo científico da temática.

As Escolas de Ensino Médio pertencentes aos 34 municípios da Região do Médio Alto Uruguai que fizeram parte da pesquisa totalizaram um número de 16 Escolas conforme se observa no quadro abaixo. (Quadro 1).

¹² No período de 2011-2014, foi Secretário de Estado de Educação do Rio Grande do Sul e membro do Conselho dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED e Fórum Nacional de Educação vinculados ao Ministério de Educação.

¹³ É coordenadora do Grupo de Pesquisa Observatório do Ensino Médio e integrante do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio.

Tabela 2 – Municípios e respectivas Escolas.

MUNICÍPIOS	ESCOLAS
Alpestre	Educação Básica Cristo Redentor
Boa Vista das Missões	Escola Estadual de Ensino Médio Lucila Nogueira
Caiçara	Escola Estadual de Ensino Médio 20 de Setembro
Constantina	Escola Estadual de Ensino Médio São José
Cristal do Sul	Escola Estadual de Ensino Médio Mathias Balduino Huppés
Frederico Westphalen	Escola de Educação Básica da URI
Jaboticaba	Escola Estadual de Educação Básica Padre Francisco Goittler
Liberato Salzano	Colégio Estadual Doutor Liberato Salzano Vieira da Cunha
Palmitinho	Instituto Estadual de Educação 22 de Maio
Pinhal	Escola Estadual de Ensino Médio Angelo Beltramin
Pinheirinho do Vale	Escola Estadual de Educação Básica José Cañellas
Rodeio Bonito	Escola Estadual de Ensino Médio Danilo Irineu Daris
Seberi	Instituto Estadual de Educação Madre Tereza
Taquaruçu do Sul	Escola Estadual de Educação Básica José Zanatta
Trindade do Sul	Escola Estadual de Ensino Médio Zenir Ghizzi da Silva
Vicente Dutra	Escola Estadual de Educação Básica 14 de Maio

Nota: Elaborado pela autora.

Para uso das respostas dos sujeitos anônimos da pesquisa, foram atribuídas as nomenclaturas G para os gestores e P para os professores, com o intuito de elucidar as informações sem equivocá-las entre si.

Perguntou-se, inicialmente, à equipe diretiva das Escolas e aos professores como estes visualizavam a situação do Ensino Médio.

As respostas mostram um quadro de incertezas. Há ciência que houve avanços significativos, especialmente nos últimos anos, todavia os descompassos históricos nas políticas educacionais, já elucidados no capítulo anterior, refletem-se nas falas dos sujeitos que revelam as ambiguidades, conforme se vê na fala do G2: “Com muitas incertezas quanto aos rumos a seguir”. Já o G3: expõe: “Estamos perdidos em função das políticas públicas

desencontradas e precisamos formação específica para professores conforme sua área de atuação”.

Ainda nesta mesma questão, os gestores sinalizaram que Programas como o Ensino Médio Inovador e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio fomentaram expectativas de avanços através de auxílios financeiros para a formação de professores, no entanto, revelam que esses avanços ainda são incipientes em termos do almejado para uma educação de qualidade. Além disso, temem os retrocessos que a Medida Provisória 746/2016, convertida em Lei (Lei 13.415/2017) desencadeará, conforme em destaque:

Houve, nos últimos anos, aplicação de recursos consideráveis via FNDE, e especificamente, através do Programa Ensino Médio Inovador. Além disso, o ENEM propiciou que se adequasse a atuação pedagógica de modo a contemplar mais o conhecimento que a decoreba dos antigos vestibulares. Outro ponto positivo foi a disponibilização de livros didáticos a todos os estudantes e de praticamente todas as disciplinas. O Pacto Nacional do Ensino Médio, com auxílio financeiro a professores fomentou a reflexão da prática docente, permitindo formação continuada. Apesar dos avanços, ainda se sente a necessidade de melhorias no que, a reforma que se delineaia agora, não o fará. Pelo contrário: haverá retrocesso (G1).

A referida reforma, antes de ser transformada em Lei no Congresso Nacional, foi apresentada como Medida Provisória, a de nº 746, de 2016. Por meio dela, o governo tomou decisões relativas a propostas que já haviam sido objeto de discussão no Congresso, sem encontrar consenso, como por exemplo, o Projeto de Lei 6.840, de 2013, cuja concepção era a mesma da reforma agora introduzida, alterando um conjunto de Leis e definindo um conjunto de mudanças na estrutura e organização do Ensino Médio. O projeto foi amplamente modificado no debate legislativo, em grande parte graças à atuação do Movimento em Defesa do Ensino Médio, do qual muitos professores, pesquisadores e entidades profissionais fazem parte. Na visão do Movimento, esta ação havia conseguido evitar o que seria uma desfiguração do Ensino Médio em seu caráter democrático e em sua concepção. Em 2016, as mesmas medidas, que já tinham sido postas de lado pelos deputados, voltam como Medida Provisória, ou seja, como imposição, sendo aprovadas no Congresso a toque de caixa, com pouquíssimo debate (KRAWCZYK, 2017).

A opção do governo federal em encaminhar as reformas pela via da Medida Provisória¹⁴, que é um instrumento com força de Lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência, provocou acalourados debates por parte das organizações

¹⁴ Seu prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período. Se não for aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votações da Casa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada. Neste caso, a Câmara só pode votar alguns tipos de proposição em sessão extraordinária.

científicas, gestores e professores que consideraram a Medida extremamente impositiva e destituída de qualquer diálogo com a sociedade, principalmente por ser uma medida que tem efeitos imediatos e assim que aprovada pelo Congresso Nacional transforma-se definitivamente em Lei. A respeito disso, Lino (2017) considera que

O uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção. A alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino (LINO, 2017, p. 77).

Desde logo foi amplamente questionada a legitimidade de se fazer uma reforma educacional por meio do instrumento da Medida Provisória, recurso definido constitucionalmente para situações específicas nas quais o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das Leis. No presente caso, por se tratar de uma mudança que afeta diretamente a vida de milhares de jovens brasileiros, o uso do instrumento traz certo grau de arbitrariedade e a ausência de diálogo com a sociedade foi amplamente contestada. (SILVA; SCHEIBE 2017).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, quando da edição da MP n° 746, repudiou em Nota os caminhos da reforma:

A pretexto de instituir uma política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral, desorganiza esse nível de ensino, ignorando as discussões anteriores e aquelas em andamento no Brasil sobre os rumos da educação, constituindo grave ameaça à qualidade do Ensino Médio e à formação da juventude brasileira’ (ANFOPE, 2016).

De igual maneira a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, que é uma entidade que reúne programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e que atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no país, declara em Nota:

É inegável a necessidade do debate sobre as melhores formas e conteúdos de enfrentamento das dificuldades históricas e estruturais desta etapa da educação básica. O que foi determinado pela MP não dialoga com os estudos e pesquisas sobre Educação Básica, Ensino Médio, formação técnico-profissional e as juventudes que os associados da ANPED e outras associações acadêmicas brasileiras realizaram ao longo das últimas décadas. (ANPED, 2016).

Dessa forma, além de impossibilidade de estabelecer o diálogo com atores relevantes do campo educacional com acúmulo de conhecimento sobre o Ensino Médio, a medida anula a Legislação em vigor, ainda em processo de implementação, efetivando um retrocesso no campo educacional.

A ANFOPE (2016) ainda explica que a MP desconsidera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/SEB 2/2012) e ignora ainda o Pacto Nacional pelo Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação, demonstrando falta de conhecimento da realidade concreta das Escolas brasileiras e dos estudantes de nível médio, configurando-se como uma ameaça à educação básica pública, estatal, gratuita e de qualidade social.

Assim, foi instituída a MP 746/2016, doravante citada como Lei 13.415/2017, imposta de forma autoritária e unilateral que confirma a postura do Executivo de desconsiderar a pluralidade de concepções que cercam o Ensino Médio e se nega ao diálogo com os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes, público-alvo da ação, a par do descaso com as instituições formadoras e entidades científicas, que poderiam contribuir no complexo processo que uma reforma requer (LINO, 2017).

É válido destacar que as entidades que compõem o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio estiveram presentes nas audiências públicas e nas manifestações da sociedade civil contrárias à aprovação da Medida Provisória 746/2016. Das resistências a essa aprovação, é preciso dar o devido destaque às ocupações de mais de 1.200 Escolas, Institutos Federais e Universidades por estudantes de todo o país que reivindicavam a decisão (SILVA, 2017).

Além disso, outra questão crucial apontada pelos gestores é a descontinuidade administrativa de programas que a cada novo governo, rompe e/ou reformula os processos em andamento e adotam novas medidas que recriam a organização. A descontinuidade da gestão pública caracteriza-se pela interrupção de obras, programas e projetos. Esta interrupção traz, como primeira consequência, o desperdício do dinheiro público e segundo a frustração tanto dos executores que desenvolvem as ações, quanto dos usuários. Essa questão pode ser observada nas falas dos Gestores 7 e 8, quando se referem ao Ensino Médio Politécnico:

O Ensino Médio a cada governo sofre mudanças, e isso prejudica, pois o trabalho não tem continuidade nem aperfeiçoamento. Cada governo quer implantar algo novo sem preocupar-se com um projeto realmente sério. Ora é Ensino Médio Politécnico, ora Ensino Médio 1000 horas, e as Escolas, professores e alunos que se adaptem. Quando ocorrem mudanças no Ensino Médio a carga horária das disciplinas fundamentais não deveria diminuir (G7).

Estados adotam modelos/padrões de ensino diferenciados, o que não considero o ideal. Cada governo que assume cria ou aprova a proposta de ensino que considera a ideal. Porém ao entrar outro governo muda-se a proposta. Exemplo: do Ensino Médio Politécnico. Houve, no início muita resistência por parte da comunidade Escolar e após, estruturado e bem compreendido na Escola, notícias da mudança desta proposta (quando a Escola estava organizada) Será este o caminho? (G8)

Estas questões tencionadas pelos Gestores confirmam um dado que é consenso pela maioria da comunidade de gestores e professores. O próprio Ensino Médio Politécnico que quando apresentado gerou apreensões e indagações, todavia no decorrer do tempo foi tomando forma, foi sendo assimilado e concretizado com êxito, já se tem estudos que comprovam que em muitas Escolas os objetivos foram alcançados. No entanto, tão logo o próximo governo entra em vigor, novas propostas passam a ser normatizadas.

Na baila dessas considerações, questionou-se sobre a necessidade de reformulação do Ensino Médio. É por certo unânime entre os gestores a compreensão de que sim, o Ensino Médio precisa ser reformulado, mas não da forma com as atuais mudanças estão sendo projetadas, conforme se observa na fala do G1: “A reformulação do Ensino Médio precisa acontecer, mas a partir de uma construção coletiva dos interessados e não a partir de “canetaços” de poder ilegitimamente constituído”. O G4 também corrobora desta visão: “Precisa ser reformulado, mas não da forma como está sendo proposta. Precisa levar em consideração a realidade e as reais necessidades dos educandos”.

As respostas dos gestores mostram os anseios por reformulações no Ensino Médio, considerando diferentes linhas de argumentação, que vão desde a preocupação com as médias anuais, os percentuais de abandono e repetência e as defasagens nos conhecimentos mínimos (G2) até a argumentação de que o Ensino Médio não está atendendo nem a preparação para o mercado de trabalho, tampouco para a continuidade dos estudos (G3). Outros ainda destacam que: “precisa ser reformulado para que o sujeito seja mais preparado na escolha profissional no Ensino Superior, principalmente no que tange as Áreas do Conhecimento das Ciências da Natureza e das Exatas” (G5). Há ainda entre os gestores a preocupação em reformular o Ensino Médio “para atender as novas demandas da sociedade e para recuperar sua função primordial que é a formação integral dos sujeitos” (G10).

O especialista José Clovis de Azevedo concorda com a necessidade de reformulação do Ensino Médio e é enfático ao responder essa questão: “É evidente que o Ensino Médio precisa ser reformulado, porque o Ensino Médio sempre foi deixado de lado pelas Políticas Públicas”. Na entrevista, o especialista faz um giro histórico pela evolução do Ensino Médio e explica que:

A concepção de Ensino Médio tá dentro da concepção de Educação Básica e a concepção de Educação Básica como direito dos 4 ao 17 anos, isso foi uma grande conquista, portanto, todos os jovens têm o direito de uma formação geral qualificada até os 17 anos independente da profissionalização. A profissionalização pode ocorrer, mas tem que ser uma opção articulada com a formação geral, daí a importância do ensino profissional integrado. O ensino profissional integrado à educação geral é um dos vetores, que deveria orientar toda e qualquer reforma do Ensino Médio. Então a necessidade de atualizar o Ensino Médio tanto dentro da garantia do direito, que é uma educação geral substancial até os 17 anos quanto ao nível da atualização do currículo ao momento que nós vivemos hoje no mundo e no Brasil que é a revolução tecnológica, os novos processos de organização do trabalho e da produção e mesmo as novas formas de vida, que as pessoas vivem hoje em função dessas transformações todas, de ordem social, econômica, política, cultural (Entrevistado José Clovis de Azevedo).

Na visão de José Clovis de Azevedo uma reforma no Ensino Médio deveria assegurar plenamente o que já está expresso em Lei, desde a LDB 9394/1996 que é o direito a Educação Básica dos 4 aos 17 Anos. E explica que a via do ensino profissional integrado à educação geral pode ser uma medida substancial para orientar uma reforma do Ensino Médio, organizando os processos de atualização do currículo de forma condizente com o momento histórico atual.

Entre os professores, as respostas são bastante diferenciadas. Dos 25 professores, que responderam esta pergunta, 4 consideram que o Ensino Médio não necessita ser reformulado. Mas também não argumentam as razões que justificam a resposta. Os outros 21 professores, explicam que precisa ser reformulado, sob diferentes perspectivas, mas não sem antes um debate efetivo com as entidades representativas, com as Universidades e com toda comunidade Escolar.

Uma das grandes preocupações pontuadas pelos professores é a motivação e o interesse dos alunos pelos estudos. Segundo o P7: “Nenhuma reformulação vai ter sucesso se os alunos não quiserem ler, escrever e dedicar tempo para estudar. Os alunos precisam priorizar os estudos”. Essa questão também é referida pelo P5 quando diz que: “O estudante tem que querer estudar e não porque a Lei exige”. Este cenário deixa claro que a Escola precisa se aproximar da realidade dos alunos, entender as suas expectativas e anseios e envolvê-los nas questões Escolares de forma a adequar melhor os projetos pedagógicos às necessidades, aprimorar as práticas de ensino e torná-las mais atrativas.

Para que isso se efetive, é preciso buscar a organização de processos estruturais que possibilitem aos professores recursos laboratoriais, que dê condições para o exercício de práticas inovadoras, faz-se necessário garantir professores preparados, melhorar a infraestrutura e a qualidade dos processos de qualificação e formação profissional, fazer uso

das tecnologias de comunicação e informação para a construção do conhecimento. Ao tempo em que os avanços multiplicam-se no campo das tecnologias, a Escola precisa conduzir suas práticas de modo a acompanhar essas evoluções. De encontro com essas afirmações, o P12 destaca:

Devido às mudanças vertiginosas da contemporaneidade, é importante que o ensino não se torne prática obsoleta. Para tanto, o Ensino Médio precisa atender os anseios dos estudantes em consonância com as necessidades coletivas tais como o mundo sustentável, o atendimento às necessidades básicas de todos e a democracia. Não é o mero preparo de mão de obra barata para o mercado que fará o Ensino Médio melhorar para o educando e, a longo prazo, nem para a sociedade como um todo.

Já a especialista Monica Ribeiro da Silva concorda também que a reforma é necessária para se avançar na questão da permanência e conclusão e pontua:

O Ensino Médio brasileiro precisa sim de uma mudança, de uma política séria que ao mesmo tempo resolva os problemas de acesso (*apenas a metade dos jovens da faixa etária de 15 a 17 anos estão no Ensino Médio*), resolva os problemas de permanência e conclusão, pois nem todos que se matriculam concluem. Dentre esses problemas estão as condições materiais muitas vezes precárias, a organização pedagógica e curricular distante dos jovens e suas necessidades de conhecimento; a formação inicial e continuada de professores que precisam ser revistas e acrescidas de investimentos. Precisamos de políticas de assistência estudantil para combater o abandono Escolar. Temos próximo de 2 milhões de jovens que estudam e trabalham e temos que assegurar para eles melhores condições de estudos (Entrevistada Mônica Ribeiro da Silva).

Ao tempo em que Mônica Ribeiro da Silva destaca a necessidade de mudanças políticas sérias na organização do Ensino Médio, revela um dado alarmante que apenas a metade dos jovens da faixa etária dos 15 a 17 anos estão frequentando esta etapa da Educação Básica. Tais narrativas demonstram que as preocupações com o Ensino Médio por parte de gestores, professores, pesquisadores e várias entidades da área, por si só, justificam a necessidade de uma ampla discussão na sociedade brasileira, que considere os interesses e necessidades de todos os envolvidos, em particular de estudantes.

Essa constatação é também percebida pelos gestores quando explicitam que o Ensino Médio está tendo dificuldades até mesmo em encaminhar os jovens para o Ensino Superior. Nas falas dos sujeitos, pode-se verificar que não há um entendimento claro de quais as razões que levam a essa ocorrência, no entanto, explicam que existem vagas remanescentes nas universidades, conforme expresso pelo G7:

O País está diante de uma geração de jovens de baixa renda que visa preparar-se rapidamente para o ingresso no mercado de trabalho. E em nível de país a proposta é

formação técnica rápida. Muitos alunos por falta de informação, interesse ou até falta de motivação não estão buscando uma formação superior e isto podemos observar no números de vagas que estão sobrando em Universidades aqui da região, principalmente as Federais da qual tenho conhecimento. As próprias Universidades devem fazer um trabalho de divulgação incentivando o ingresso do maior número de jovens no ensino superior. Precisamos mudar isso, quanto mais pessoas esclarecidas, menos pessoas dependentes do sistema. (G7).

Dada a necessidade de reformulações, recorreu-se a análise das mais recentes propostas de reformulação do Ensino Médio como o Programa Ensino Médio Inovador e Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio. Esses programas acresceram melhorias, nas quais são valorizadas pelos próprios professores e especialistas, porém, ainda pequenas diante das evoluções que se fazem necessárias. A respeito disso, Mônica Ribeiro da Silva explica:

Alguns programas isolados tiveram início (como o Programa Ensino Médio Inovador), mas ações isoladas não irão responder pelo descaso de um século com a formação das juventudes brasileiras. Faz-se necessário, portanto, uma política que integre um conjunto de ações, desde a formação de professores, as condições de trabalho nas Escolas, a estrutura física e material dos estudantes, a reformulação curricular que considere necessidades e interesses dessa juventude diversa e plural que frequenta a Escola pública, ações de assistência estudantil, dentre outras (Entrevistada Mônica Ribeiro da Silva).

A necessidade de expansão da oferta de Ensino Médio até que se atinja a universalização é um desafio premente, para que se possa equalizar minimamente a participação social, política e produtiva em uma sociedade. Sobre o processo de expansão de matrículas, pontua:

A ampliação da matrícula que se deu de forma acelerada entre o início dos anos 90 até o início dos anos 2.000, passando de 3.500.000 para quase 9 milhões, certamente contribui para criar distorções na oferta dessa etapa da educação básica, dado que esta Escola pensada para poucos teve que buscar respostas (nem sempre encontradas) de como acolher uma diversidade de pessoas das mais variadas origens sociais, econômicas e culturais. Isso explica, ao menos em parte, os resultados nas avaliações de desempenho e os elevados índices de desistência (Entrevistada Mônica Ribeiro da Silva).

Segundo a mesma especialista “a origem desses problemas está na estrutura da própria sociedade brasileira, nas desigualdades históricas que dentre outras coisas mascara as diferenças e naturaliza aquilo que é produzido social e culturalmente” (Entrevistada Mônica Ribeiro da Silva).

Na expectativa de entender melhor todo esse processo, questionou-se também aos especialistas sobre qual é o(s) principal (is) problema(s) do modelo atual de Ensino Médio no Brasil. Para Mônica Ribeiro da Silva é

O elevado número de jovens entre 15 e 17 anos que ainda não estão no Ensino Médio. Desde 2009, com a Emenda Constitucional 59 esta faixa etária se encontra no período de Escolaridade obrigatória. O Brasil possui aproximadamente 10 milhões e 500 mil jovens entre 15 e 17 anos. Destes, pouco mais de 5 milhões estão matriculados no Ensino Médio. Próximos de 3 milhões e 500 mil estão cursando ainda o ensino fundamental e 1 milhão e 700 mil estão totalmente fora da Escola. Portanto, um dos problemas é o acesso. Fora o problema de acesso, temos ainda o problema do abandono Escolar. Nem todos que começam concluem a última etapa da educação básica (o Ensino Médio). Assim, os principais problemas seriam: acesso e abandono, porém eles vêm acompanhado de uma dificuldade das redes de ensino em qualificar a permanência, fazer com que a Escola dê respostas efetivas às necessidades e interesses dessas várias juventudes que se encontram dentro dela, o que passa pela organização curricular e pelas experiências que a Escola oferece, que nem sempre correspondem às expectativas dos jovens com relação à Escola. Em síntese: acesso, permanência e conclusão. Não é possível isolar um desses problemas, haja vista que estão interligados e são base para que se assegure o direito à educação (entrevistada Monica Ribeiro da Silva).

Essa constatação de que aproximadamente 5,0 milhões de jovens pertencentes ao grupo de 15 a 17 anos ainda não estão matriculados no Ensino Médio, revela uma árdua tarefa dos entes federados que necessita ser levada a cabo com urgência. Ao apontar o expressivo número de jovens que não estão matriculados no Ensino Médio e observar que os maiores problemas estão em assegurar acesso, permanência e conclusão, Mônica Ribeiro da Silva explica que não é possível isolar esses problemas e sim pensá-los de maneira interligada. Buscar a ampliação da matrícula no Ensino Médio pressupõe um projeto de melhoria no fluxo Escolar ainda no Ensino Fundamental haja vista que esta etapa gera demanda para o Ensino Médio.

Assim, como garantir o direito ao acesso, assegurar a permanência e a conclusão é outro aspecto central da universalização do Médio com qualidade, que pode ser entendida, numa acepção ampla ao contemplar a garantia do direito a aprendizagem e conclusão da Educação Básica com sucesso, por todos os estudantes brasileiros preferencialmente aos 17 anos de idade.

Outro aspecto importante enfatizado por Mônica Ribeiro da Silva é a diminuição do abandono, que precisa vir acompanhada de ações que qualifiquem a permanência do jovem na Escola. Mas não é apenas isso. É preciso conhecer em profundidade o problema:

O que causa o abandono? São tanto razões de ordem pedagógica, internas à Escola, quanto razões externas, desde questões de ordem econômica que obrigam que quase 2 milhões de jovens até 17 anos no Brasil precisem trabalhar. Temos que enfrentar também o que ficou arraigado na sociedade brasileira, a ideia de que o Ensino Médio é “para poucos, para os poucos que terão acesso ao ensino superior”. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9.394/96) o Ensino Médio é considerado “educação básica”, portanto educação “de base”, necessária a todos e todas para a vida em sociedade (Entrevistada Mônica Ribeiro da Silva).

Outra questão fundamental direcionada aos professores e gestores foi acerca da oferta de Formação Continuada específica para os professores do Ensino Médio. Observou-se um quadro nevrálgico e impactante. Constatou-se que as fragilidades, já elucidadas no capítulo anterior, são de fato observadas no campo prático, nas vozes dos gestores:

- Precária. Deveriam acontecer sistematicamente, inclusive as instituições de ensino superior, que poderiam e devem dar este suporte não estão atendendo as necessidades (G2).
- Pouca oferta e pouca qualificada (G3).
- Inexistente (G9) e (P8).
- Deficiente (P1).
- Regular (P2).
- Insuficiente. É preciso oficinas práticas, com possibilidades de se trabalhar os conteúdos de formas diferentes (P3).
- Pouca. Quase não temos formação continuada para esse nível de ensino (P6).
- Nos últimos 4 anos totalmente abandonada pelos governantes. O professor interessado tem feito sozinho e por conta própria (P9).
- Não está acontecendo (P12).
- Fraquíssima (P16).
- Pouca (P17).
- Insuficiente e pouco divulgada (P18).
- Está fraca. Temos pouca formação específica para o Ensino Médio (P20).
- Não responde às reais necessidades dos educadores (P24).
- Não responde às demandas dos professores e do próprio Ensino Médio (G10).

Essas respostas comprovam um quadro extremamente desafiador. Atualmente, as demandas por formação continuada específica para atuação no Ensino Médio são deficitárias, conforme observado nas falas dos sujeitos. Os professores e gestores sentem a necessidade de formações que assegurem a organização de práticas inovadoras. Contudo, a dúvida recorrente entre eles, recai na questão: como fazer? A abertura de espaços que promovessem o pensar estratégias, organizar planejamentos e projetos poderia contribuir nesses anseios da quase totalidade dos participantes.

Por outro lado, alguns professores e gestores relatam que encontros de formação continuada até existem, no entanto a dificuldade está em conciliar com a exaustiva carga horária em sala de aula, conforme pode ser observado:

- Existe a oferta, mas é difícil o professor conciliar a formação com a jornada de trabalho (G5).
- Existem as ofertas, o difícil está na conciliação do professor fazer esta formação com a jornada de trabalho que ele exerce (P11).
- Existe bastante oferta, porém a maioria dos professores não consegue conciliar o horário de trabalho com os horários de formação (P14).
- Ofertas, para os que querem e podem, têm, porém, com um salário de miséria, temos que trabalhar cada vez mais para poder sobreviver, em detrimento da formação. Como não somos mais avaliados para avançar no plano de carreira, o governo consegue nos desmotivar (P22).
- Temos pouco tempo para a formação, professores com carga horária máxima (P23).
- Em nossa região, há possibilidade de formação oferecida pelas universidades particulares, porém ainda não suficientes em relação ao tema: específica para o Ensino Médio (P25).

Outros ainda consideram pertinentes os espaços de formação proporcionados pelo Pacto Nacional do Ensino Médio, organizado a partir de jornadas de formação com incentivo e apoio financeiro:

- Depois do encerramento do Pacto Nacional do Ensino Médio, faz-se formações na própria Escola e em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, de, no mínimo, 80h semanais, além de encontros pedagógicos por área do conhecimento (G6).
 - Nos anos de 2013, 2014 e 2015 os professores tinham formação continuada, financiada com bolsa pelo governo com o Pacto - Ensino Médio Politécnico. Este ano não está sendo ofertado nada específico para os professores (G7).
 - O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio teve início mas...perdeu-se no caminho. (G8).
- O Pacto Nacional do Ensino Médio foi uma medida interessante, com incentivo financeiro aos professores. A disponibilidade de graduação e segunda graduação gratuita, as especializações via EAD/UAB foram iniciativas que precisariam continuar, sem restringi-las. Ao contrário: incrementá-las. Parece-me que haverá diminuição disso (G1).
- O Pacto Nacional do Ensino Médio não está mais ocorrendo e somente acontecem algumas formações esporádicas (G4).

Vê-se através das respostas dos sujeitos que o Pacto foi um programa diferenciado que, ainda que não livre de tensões, constitui-se como um aliado à elevação da qualidade da prática pedagógica no Ensino Médio das Escolas pesquisadas. Teve-se a finalidade desenvolver ações de capacitação das práticas pedagógicas do Ensino Médio e muito embora as atividades sugeridas tenham sido propostas de maneira vertical, já que o docente não participou de sua formulação, contribuíram com uma formação reflexiva e participativa. No atual momento, esta é uma política que teve rupturas, que poderia estar sendo implementada para aprimoramento, entretanto, não está mais em vigor.

Somado a isso, tem ainda o sério problema de remanejamento de professores para fora da sua área específica de atuação. Na ausência de professores com formação específica, mobilizam-se aqueles professores com formação em áreas afins. Por exemplo: na falta de

professores de física ou química, são recrutados professores com formação em matemática. Ocorre que cada área do conhecimento, cada disciplina, tem as suas especificidades e a sua didática concernente àquela área. Ou seja, não se trata de desconsiderar professores com formação em áreas afins, mas de mostrar a necessidade de uma formação específica.

Para a doutora em Educação Berenice Corsetti, em notícia veiculada no jornal “A hora – compromisso com o leitor” (2017) a atuação de professores fora de suas áreas de formação demonstra a falta de comprometimento dos gestores, especialmente públicos, com a educação de crianças e adolescentes. Nesta entrevista, a especialista critica as reformas educacionais propostas pelo governo federal. A comprovação deste desafio é apontado pelo Censo Escolar 2015 que afirma que 46,3% dos docentes do Ensino Médio ministram aulas fora das suas áreas de formação. A necessidade de complementar a renda leva os profissionais a aceitarem os pedidos de diretores para ensinar matérias em que não são especialistas.

A professora Berenice Corsetti responde o que representa esse número de docentes atuando fora das suas áreas de formação, afirmando que:

Esse dado aparece como novidade agora, mas isso vem sendo denunciado pela categoria há muitos anos. Isso demonstra um brutal descompromisso da área pública e privada em relação à qualidade de ensino. Se tornou uma coisa banal. As autoridades não querem dar mais professores, por ter o entendimento que educação é custo e não investimento, e acontece isso. Essa situação é absoluta responsabilidade dos dirigentes que não alocam os professores em suas áreas de formação. É óbvio que essa postura impacta na qualidade da educação. Já ouvi pessoas dizerem que qualquer um dar aula de História. Eu vi engenheiros darem aula de Matemática para fazer bicos, sem a menor formação didático-pedagógica.

Assim, entende-se que a falta de formação adequada dos professores, combinada com outros fatores como a falta de atratividade do currículo, muitas vezes contribui para que os alunos carreguem as deficiências do ensino fundamental para o Ensino Médio, tornando o processo de aprendizagem mais defasado a cada etapa.

A respeito disso, José Clovis de Azevedo afirma: “que não tem como reverter o problema da qualidade do ensino sem uma formação continuada, permanente e em serviço”. Inclusive, utiliza-se de Bachelard para argumentar que “A qualidade de um bom professor é ser um eterno estudante”. Ensina que não tem como formar uma juventude numa sociedade complexa e em constante processo de inovação e transformação (mesmo que seja uma transformação conservadora), não tem como ter uma posição nem crítica, nem uma ação de acompanhar o que está acontecendo se não tiver um processo de estudo permanente, de posicionamento crítico, de discussão. E alerta:

Isso não só no campo social, mas também no campo das chamadas ciências da natureza, da biologia, da química e da física, as grandes descobertas que se tem hoje sobre o cérebro, o funcionamento do cérebro humano, que tem muito a ver com a questão cognitiva, afetiva, do aprendizado. Toda e qualquer ação pedagógica que hoje não utilizar esses conhecimentos é uma ação pedagógica fora do mundo real. Isso nesse campo da cognição, psíquico, biológico, social, cultural, e no campo da química e da física, da matemática, os novos materiais, a engenharia genética, a física quântica, e a velocidade com que as coisas se comportam hoje e as reações possíveis dentro desse mundo. *Se o professor não assumir o papel de intelectual da educação, ele será sempre um ator medíocre, um ator defasado, um ator superado e pouco valorizado socialmente* (Entrevistado José Clovis de Azevedo).

A argumentação do autor é pela incorporação, por parte do professor, de seu papel de intelectual na educação. Destaca que a baixa valorização do professor hoje, tanto social, quanto material e econômica, é em grande parte responsabilidade das políticas e da falta de investimentos, de se ter a educação de fato como prioridade. Por sua vez, isso vai consolidando uma espécie de mediocrização do meio educacional, no qual o professor não se vê mais como um intelectual. E ainda esclarece:

Por exemplo, um professor da rede pública, não defende mais o público, ele não separa o público do privado, e ele não consegue demonstrar pra sociedade o quanto o seu trabalho e a sua Escola, a sua instituição é fundamental para sociedade. Então a sociedade não reconhece na Escola pública um espaço de cidadania, um espaço fundamental para sua formação. Então, nesse sentido, os professores hoje, estão falhando, estão defasados, não assumem esse papel (Entrevistado José Clovis de Azevedo).

É por essa razão que se defende que Escola precisa redimensionar o seu pensar, reformulando suas ações pela compreensão do que a comunidade Escolar (entendida aqui os alunos, pais, professores, equipe pedagógica, direção, funcionários) espera dela enquanto função social. É frequente quando se trata de educação, a constatação de inúmeras instituições tentando descrever e explicar as mazelas da Escola. Todavia, muitos professores se reservam apenas do direito de acompanhar e ouvir, sem discutir os anseios, interesses e preocupações. Tem-se permitido que diferentes profissionais interfiram nos processos educacionais, manifestando opiniões nem sempre fundamentadas. Considera-se necessário aos profissionais da educação assumir esses espaços a de afirmação e responsabilidade. Trazer a público, o que de fato é a Escola e a que ela se propõe já que precisa reformular sua ação definindo prioridades frente as diferentes exigências do contexto social em que encontra-se inserida. José Clovis ainda prossegue essas discussões afirmando:

Se a mídia desqualifica a educação pública, o professor ao invés de reagir, defender o seu território, ele aceita e culpa os governos. Claro que os governos são culpados, mas não é só isso, eu preciso qualificar o meu trabalho e valorizar o meu trabalho. Se eu não valorizo o meu trabalho, quem vai valorizar o meu trabalho? *Eu não culpo os professores por isso, eu acho que eles são vítimas de muitas políticas massacrantes de educação, e eles foram levados a um nível de baixa capacidade de reação e de pauperização intelectual.* Agora precisava que isso houvesse um momento de retomada, em algum lugar, porque as políticas elas tendem a ser, assim alternadas, um pouco melhor, para muito pior (Entrevistado José Clovis de Azevedo).

Na atualidade, os avanços envolvendo a mídia e as tecnologias de informações tem se apresentado como um desafio para o docente na construção de sua identidade, necessitando de reflexões e discussões. Nesse viés, entende-se a influência da mídia em todas as esferas da vida social, através do avanço tecnológico que tem também adentrado ao espaço educacional, de forma positiva e também negativa na formação da identidade docente. Como aspecto negativo, consideram-se as informações que contribuem para a desvalorização do professor transmitidas pela mídia, como a falta de prestígio na sociedade, financeiro e profissional, através de propagandas, vídeos e matérias em *internet*. José Clovis descreve esse processo como pauperização da educação, conforme relata:

É um processo dialético, você pauperiza e a pauperização se traduz em um trabalho medíocre e não em uma reação, porque a reação não pode ser só econômica, as reações econômicas tendem a ser esvaziadas, (você luta por salários, pode até conseguir alguma coisa, mas aí a inflação come, não tem uma política salarial e em seguida perde tudo) então, a luta econômica tinha que ser acompanhada por uma luta pedagógica, político-pedagógica, pra Escola, para o Estado, e isso os professores não fazem. Ao contrário, para toda e qualquer mudança pedagógica, há uma postura reativa, o professor é conservador e reativo (claro que isso não é generalizado, tem exceções).

A partir destes posicionamentos, entende-se que o compromisso enquanto gestores e professores está em conceber o Ensino Médio na perspectiva de sua inovação e universalização, com qualidade, enquanto direito social, e superar os aspectos prático-profissionais suscita, por parte do Estado, “[...] elevado investimento; o desenvolvimento de um currículo amplo e articulado de caráter geral; exige professores qualificados e bem pagos e espaço físico adequado” (KUENZER, 2010, p. 864).

Os desafios de universalizar o Ensino Médio com qualidade pressupõem, portanto, atenção especial sobre o professor e as condições de ensino, intimamente relacionadas às condições de aprendizagem e à permanência com sucesso. Tais desafios também sugerem que as Políticas Públicas Educacionais de acesso e permanência se alinhem às de valorização do professor, na busca de condições de ensino “que impliquem em maior tempo remunerado para

os docentes nas Escolas, permitindo o desenvolvimento de maiores vínculos com seu trabalho e, logo, maior tempo de dedicação à educação desses jovens” (KUENZER, 2010, p. 864).

Sabe-se, contudo, que o quadro de expansão da oferta é marcado por sucessivas tentativas de (re)definição das finalidades e modos de organização do Ensino Médio, o que é posto, sobretudo, com a aprovação da LDB 9.394/96 que o instituiu como “educação básica”, ainda que sem alçá-lo à condição de etapa Escolar obrigatória. Diante disto perguntou-se aos especialistas como o Brasil tem evoluído no debate para redesenhar essa etapa de ensino.

Para tal questionamento, Mônica Ribeiro da Silva (2017) explica como se sucederam as tentativas históricas de redefinição desta etapa da educação básica, em 20 anos:

Entre 1996 e 2016 identificamos quatro grandes tentativas dessa (re)definição. Em um primeiro momento, nas determinações da própria LDB para o Ensino Médio e nas Diretrizes Curriculares Nacionais que a ela se seguiram (Parecer 15/98 e Resolução 03/98), exaradas pelo Conselho Nacional de Educação em resposta ao disposto no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases sobre a exigência de uma base comum nacional. A partir de 2003, transcorridos, portanto, apenas cinco anos da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais de 1998, assiste-se a outra tentativa de redirecionar os rumos que deveriam nortear a definição das finalidades e modos de organização do Ensino Médio e que culminarão com a aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), sob bases conceituais e prescritivas bastante diversas das anteriores. Essas novas Diretrizes encontram-se definidas no Parecer 05/2011 e Resolução 02/2012 do referido Conselho. Além das diferenças (e disputas) de proposições presentes nas diretrizes curriculares, o período é marcado pela criação, em 15 de março de 2012 na Câmara dos Deputados, da Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), da qual resultara um Projeto de Lei (PL 6.840/2013) que, ao propor alterar a LDB, recoloca em outras bases as finalidades e modos de organização do Ensino Médio. Esse projeto de Lei, no entanto, não foi para votação no plenário da Câmara dos Deputados. Por último, a reforma efetivada por meio da Medida Provisória 746/2016 e convertida em Lei (Lei 13.415/2017) e que, conforme inúmeras análises, se constitui em imenso retrocesso, seja por fiação o currículo em 5 itinerários, sonogando com isso o acesso ao conhecimento de forma mais ampla; seja por permitir a formação a distancia, a atuação de professores sem formação apropriada, dentre outros problemas (Entrevistada Mônica Ribeiro da Silva).

Assim, conforme exposto, visualiza-se distintas tentativas de redesenho do Ensino Médio. Nas palavras de Mônica Ribeiro da Silva: “em menos de 20 anos temos quatro ações que mais se contradizem do que se complementam em suas formulações. Não é possível chamar esse movimento de evolução”. Esse cenário evidencia o Ensino Médio como um campo de disputas, que permanecem agora no contexto de implementação da reforma atual, que ocorre mais uma vez, sem o devido envolvimento da população diretamente interessada.

José Clovis de Azevedo também se posiciona contrário à forma como foi conduzida a atual reforma:

O que está acontecendo hoje, na minha avaliação, é uma reforma reduzida daquilo que aconteceu com o ensino profissionalizante em 1971, é a mesma concepção só que aplicada de uma forma mais limitada, se retira o peso de disciplinas importantes no currículo, que já foram conquistadas, e são relativizadas dentro do currículo e ao mesmo tempo você tenciona para uma profissionalização precoce, não se oferece uma educação geral e substantiva para todos e coloca como alternativa uma profissionalização precária com vistas a ter uma mão de obra que possa ser utilizada dentro do trabalho precário também, *que só vem ao encontro daquilo que é desejo do mercado e não de um projeto de nação, de uma educação generalizada para nossa juventude, então é uma grande distorção essa reforma do ensino que está acontecendo hoje, por Medida Provisória, de cima pra baixo, sem um grande debate com a sociedade* (Entrevistado José Clovis de Azevedo).

Em resposta à pergunta: Em sua visão, qual deveria ser a finalidade do Ensino Médio?

Mônica Ribeiro da Silva esclarece:

A LDB de 1996 consagrou o Ensino Médio como “educação básica”. Trata-se, portanto, de assegurar o direito à educação básica em sua plenitude, isto é, como um “todo”, e o Ensino Médio, como parte de uma totalidade, e sendo voltado para a formação da(s) juventude(s), implica em que se alicerce em torno de uma formação que confira a cada um/cada uma certa identidade, por um lado e a diferença, por outro, de modo a nos reconhecermos ao mesmo tempo como “sociedade” e como “indivíduos”, que se institua como espaço capaz de minimizar os efeitos produzidos pelas condições desiguais da existência humana e que, ao mesmo tempo se guie pela construção da autonomia intelectual e moral tendo em vista compreender e agir criticamente no mundo.

Universalizar o Ensino Médio com qualidade exige estabelecer metas relacionadas à infraestrutura física e pedagógica das Escolas médias. Tais metas devem estar articuladas com a profissionalização da atividade docente, com destaque para a valorização econômica e a formação do professor.

A partir dessas reflexões, torna-se importante trazer a fala de José Clovis de Azevedo para encerrar este capítulo, quando questionado sobre se existem fios de esperança em meio a toda essa crise?

Nesse momento, eu não vejo. Como tudo depende de uma política educacional, e ela é intencional, ela vem de algum lugar, ela não cai do céu, é uma questão de correlação de forças da sociedade. E a crise política ela não aponta nada que nos possa dar uma saída de esperança. Nesse momento, nós estamos vivendo um momento de avanço conservador, em todas as frentes. Assim, eu te diria que a única esperança que eu tenho, é que as novas gerações reajam, porque essa geração minha, a chamada geração 68, foi uma geração crítica, de posicionamento político, que participava ativamente contra ditadura e depois na redemocratização. Já os nossos filhos são uma geração muito alienada, uma geração que não viveu isso e que teve a sua formação em um período muito pouco crítico, do regime militar e tal, e essa geração de hoje eu diria que ela está privatizada, ela tem uma postura muito privada, pelas tecnologias, não se chega mais perto das pessoas reais, não se conversa, não se sente o cheiro das pessoas (Entrevistado José Clovis de Azevedo).

CONCLUSÃO

Neste trabalho se almejou discutir qualitativamente a trajetória do Ensino Médio na história da Legislação Brasileira, por meio da pesquisa bibliográfica e de campo, com o intuito de analisar as indefinições, as implicações e as contradições das políticas educacionais para o Ensino Médio e entender como estas implicam na formação de professores para atuação nesta etapa significativa da educação básica.

As construções teóricas, leituras, reflexões e debates edificados durante as aulas do Mestrado, somado às participações em eventos, viagens e a pesquisa de campo realizada deram fôlego ao entendimento das Políticas Públicas, da Legislação Brasileira e dos caminhos da Docência, aclarando conceitos e pré-conceitos. Na caminhada empreendida nesta pesquisa é essencialmente importante retomar e valorizar as aprendizagens advindas deste processo de construção pessoal e profissional. Com efeito, as questões de investigação formuladas impunham a busca de respostas, nem sempre explícitas.

Neste sentido, no capítulo I, ao traçar as ações e programas que focalizaram o Ensino Médio no decurso da história, foi possível constatar que esta etapa de ensino constituiu-se historicamente como um campo de disputas advindas de diferentes segmentos da sociedade, que caracterizam ideias e perspectivas de formação diferenciadas. As políticas educacionais expressaram o dualismo educacional apoiado na divisão social do trabalho, que organizava os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em Escolas de currículos e conteúdos diferentes. Por essa razão, entendeu-se que historicamente o Ensino Médio foi seletivo e vulnerável à desigualdade social. Observa-se também que é necessário superar os desafios quanto às discontinuidades nas Políticas Educacionais, que geralmente, tem tempo determinado pelos mandatos do governo.

No capítulo II, ao problematizar as questões da formação de professores e apresentar uma série de desafios que podem afetar a qualidade do Ensino Médio foi possível verificar que as fragilidades são decorrentes de uma conjuntura social e política de raízes fortes, que não se constituem desafios isolados e sim estruturais. Verificou-se que as políticas de formação de professores no Brasil adquiriram maior relevância em função da exigência de titulação que passou a ser exigida com a aprovação da LDB. No entanto, o cenário atual preocupa pelo alto grau de vulnerabilidade da profissão, pelo abandono, pela baixa atratividade, pela remuneração e valorização do profissional docente.

O terceiro e último capítulo foi desenvolvido por meio da coleta e análise dos dados da pesquisa em que foram ouvidos gestores, professores e especialistas. Esta etapa de coleta e

análise dos dados é um momento farto e valioso para os pesquisadores. É espaço profícuo de constatação e dúvida, de reflexão e contradição, de rupturas e de engajamento, a partir da construção plena do conhecimento prático e científico confrontado. A satisfação por de alguma forma poder construir e reconstruir ciência é um ato de liberdade e crença na humanidade e na Educação. Foi este sentimento que permeou a elaboração deste capítulo.

Com base nos constructos ora apresentados e considerando as Políticas Públicas Educacionais voltadas para o Ensino Médio em sua trajetória e na atualidade é possível depreender que esta conclusiva etapa da Educação Básica se constitui como um expressivo desafio na realidade brasileira pelo conjunto de questões apontadas. Diante de tantos desafios, reafirma-se a ideia de que a educação é um sistema complexo e que a implementação das reformas analisadas nesta pesquisa requer esforço e estudo, sobretudo por parte de quem desenvolve os processos nas Escolas, ou seja gestores e professores.

O Ensino Médio, neste contexto, constitui-se em pré-requisito para um projeto societário de desenvolvimento. Acredita-se que esta incorporação é componente indispensável de uma concepção de educação básica, integral e integrada capaz de responder pela possibilidade de que cada jovem se aproprie das bases científicas e tecnológicas necessárias ao processo produtivo e que as desenvolva na perspectiva de um desenvolvimento que preserve as bases da vida como expressão de uma concepção de cidadania planetária e comprometida com seu espaço social.

De outro modo, constata-se que a fragilidade dos processos democráticos se relaciona, estruturalmente, com o desafio da equidade, do acesso e da permanência ao sistema educacional. Assim, por vezes, criam-se círculos viciosos compostos de trajetórias Escolares desqualificadas e inconclusas, para milhões de brasileiros, alinhadas a elementos estruturais que mantêm as injustiças da sociedade. Ocorre que essas desqualificadas condições do sistema Escolar, somadas às desigualdades sociais, também impõem aos jovens brasileiros desigualdades na realização dos percursos Escolares, colocando obstáculos em vez de desenvolvimento pleno.

Nesta baila, investigar o Ensino Médio e acompanhar os atuais trâmites do Governo Federal, através do Ministério da Educação nas proposições da Medida Provisória 746/2016, transformada na Lei 13.415/2017, que reformará o ensino médio foram caminhos desafiadores, especialmente pela longa experiência brasileira de reformar e não de construir ou reconstruir as bases do sistema educacional. Ao explicar essa reforma que aconteceu de forma verticalizada, Moll (2017, 67) fala da ruptura democrática vivenciada no Brasil e da perpetuação das desigualdades:

O atropelamento dos processos legais e constitucionais, sempre sob o discurso da legalidade e da constitucionalidade, que caracterizou as rupturas da ordem democrática no Brasil, explicita o declínio de períodos históricos que Anísio Teixeira denominou como *intervalos democráticos*. Em outras palavras, nossa democracia está longe de constituir-se como percurso ascendente, baseado nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. Nos caracterizamos como uma sociedade profundamente desigual, tecida a partir de lugares péticos demarcados, metaforicamente, como *casa-grande e senzala*, partindo do pressuposto de que parte significativa da população não teve e não tem direito a ter direitos.

A partir da leitura contextual desse cenário, é visível a estreita correlação com interesses mercadológicos, por meio da interlocução do governo brasileiro com o empresariado e seu explícito interesse na preparação de mão de obra. A imediata rapidez da reforma proposta pelo governo por meio da Medida Provisória 746, publicada em 22 setembro de 2016, abre o cenário das dúvidas e evidencia a postura antidemocrática do governo em não oportunizar o diálogo e discussão com as entidades representativas uma vez que, a Medida Provisória tem efeito imediato, precisando ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias. E assim foi feita e aprovada a reforma, embora mobilizações nacionais com força e legalidade tenham sido operadas.

É inegável que foram construídas nas últimas duas décadas propostas inovadoras de Políticas Educacionais para esta etapa da Educação Básica, conforme apresentado neste trabalho, conquistas estas no campo das Políticas de Formação Docente, na questão salarial (com a aprovação do Piso), no entanto o que se vê atualmente é uma ruptura que impacta em retrocesso.

Nestes caminhos conclusivos, é possível valer-se de debates e reflexões que versam sobre a temática como um todo e afirmar que o conjunto semântico de palavras reformar, inovar e transformar remetem à ideia de progresso e de melhoria e a partir delas o governo aprova a atual reforma do Ensino Médio e tenta convencer a população de sua suposta eficácia.

Um dos pontos de afirmação da reforma é a determinação de fazer Escolas de Ensino Médio em tempo integral. Questiona-se diante dessa argumentação quais são as condições reais para essa ampliação? Ampliar o tempo sob que condições? Ampliar o tempo com que objetivos? Moll (2017, p.69) sabiamente afirma que

Sem a perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular, que retira áreas importantes do currículo obrigatório, a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de *Escolas de tempo e formação humana integral*. Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada Escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo

educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos Escolares.

Portanto, a autora esclarece que se a reforma parte de um diagnóstico parcial e ilusório, suas determinações encontrarão pouco eco na vida real das Escolas e, pior do que isso, encaminhar-se-ão para encobrir faltas e problemas históricos, sob o discurso da flexibilização e da modernização (MOLL, 2017). A respeito disso Krawczyk e Ferretti (2017, p. 42-43) argumentam que:

[...] a palavra de ordem é flexibilização e isso aumenta a responsabilidade dos profissionais de educação quanto aos rumos que poderá tomar a formação de nossos jovens. Ou seja, sob a falácia da livre escolha, sob a falácia de atender o interesse do aluno, implanta-se na verdade um sistema em nome do qual os estados (e em muitos casos as próprias unidades Escolares) estarão submetidos a um conjunto muito escasso de condições de trabalho e ao rígido controle e responsabilização através das avaliações nacionais.

Além disso, na exposição de motivos, o Ministério da Educação argumenta que o Ensino Médio não cumpre o papel social estabelecido na LDB, bem como seu currículo não dialoga com os jovens e o setor produtivo. Nessa via, a flexibilização curricular somada ao enxugamento dos conteúdos obrigatórios poderá ocasionar efeitos incontáveis. É por certo necessário repensar práticas mais inovadoras que atendam aos anseios dos jovens desta sociedade tecnológica, no entanto, em que medida o governo proverá recursos financeiros para reorganizar a maioria das Escolas, que em algumas regiões estão sucateadas de recursos físicos e humanos?

Perguntado sobre a atual força da reforma, em dar cabo ao que em lei determina, o entrevistado José Clovis de Azevedo esclarece:

Eu não acredito que ela se consolide. Não, porque de novo, vem reduzida, sem investimentos. As Escolas têm que oferecer itinerários formativos e o aluno pode escolher o itinerário. Quantas Escolas vão oferecer o que o aluno precisa? O que ele vai escolher? E as que oferecerem, quantas terão condições técnicas de fazer isso? Então, sem um investimento forte, criando condições materiais, mesmo essa proposta, que é uma proposta de precarização da formação, para criar uma mão de obra pouco qualificada para o trabalho precário, mesmo com tudo isso, na minha opinião, ela não se consolida (Entrevistado José Clovis de Azevedo).

Assim, por ser uma temática que está no auge das reformulações em curso, a pesquisa apresenta um caráter provisório por acompanhar um processo de implementação. Em vista disso, a conclusão destes escritos não é o fim de uma jornada, é, pois, o início de mais um percurso de estudos, reflexões e pesquisas, com a finalidade de difundir os conhecimentos

construídos e conduzir um olhar atento a esta etapa da educação básica e os rumos que o Ensino Médio irá tomar de agora em diante, uma vez há um sentimento de pertencimento com esta temática, vivências de lutas e anseios por uma educação que verdadeiramente seja de qualidade e para todos. Neste momento em que se vive uma reforma educacional fortemente regressiva cabe à sociedade como um todo unir esforços e assumir o controle social sobre os rumos que venha o Ensino Médio venha a tomar. Esta será uma forma de manter latente o compromisso enquanto professora.

REFERÊNCIAS

ALVES, Aline Aparecida Martini; CORSETTI, Berenice. História do Ensino Médio no Brasil República: Implicações e Contradições. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Ensino Médio: Projetos em Disputa**. Porto Alegre: Editora IPA, 2015, p. 19-42.

AMARAL, Nelson Cardoso. O “novo” Ensino Médio e o PNE: haverá recursos para essa política? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED. **Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>>.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Manifesto contra a Medida Provisória n. 746/2016**. Disponível em: <https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_anfope_mp_12.10.2016r.pdf>.

AZEVEDO, Fernando; et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, 2010. 122 p.

AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: **O Ensino Médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2014.

AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Ensino Médio e Políticas Práticas**. Porto Alegre: Editora Metodista, 2016. 160 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, nº 124, p. 8-12, de 02 de julho de 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas

suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis números 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/Lei/2017/Lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Normas de pesquisa envolvendo seres humanos. Res. CNS 466/2012.** Publicada no DOU nº 12 – quinta-feira, 13 de junho de 2013 – Seção 1 – Página 59.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE - 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009.** Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009. Disponível em: <<http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>>.

BRASIL. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>.

BRASIL. **Portaria n. 1140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Ensino Médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. <http://cac.php.unioeste.br/projetos/pactoNacional/docs/portaria_mec_1140_2013.pdf>.

BRASIL. **Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009.** Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas Escolas do Ensino Médio não profissional. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192>.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o Ensino Médio.** Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O nó do Ensino Médio.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CENCI, Angelo Vitório. **O que é ética?** Elementos em torno de uma ética geral. 3ª ed. Passo Fundo: 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O Ensino Médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 185-210, jan./abr. 2013.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativos, quantitativo e misto. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

CUNHA, António Camilo. **Ser professor:** bases de uma sistematização teórica. Chapecó: Argos, 2015.

DOMINGUES, José Juiz; TOSCHI, Nirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma do Ensino Médio: A nova formulação curricular e a realidade da Escola pública. **Educação & Sociedade**, n. 70, abr. 2000.

FÁVERO, Maria de Lourdes de. A. **Políticas e gestão da educação Superior:** transformações recentes e debates atuais. Goiânia: Alternativa, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho.** 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.). **Ensino Médio Integrado:** concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 7. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9394/96. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio:** Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2014, p. 49-64.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 64-89.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Questão Docente: formação, profissionalização, carreira e decisão política. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. P. 303-323.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMEZ, Carlos Minayo; FRIGOTTO, Gaudêncio; ARRUDA, Marcos; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Trabalho e conhecimento: dilemas na Educação do trabalhador**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Base Cartográfica Contínua do Brasil na escala 1:250.000**. Diretoria de Geociências, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

JORNAL A HORA. **Professores do Ensino Médio carecem de formação específica**. Publicado em 24/01/2017. Disponível em: <<http://www.jornalahora.com.br/2017/01/24/professores-do-ensino-medio-carecem-de-formacao-especifica/>>. Acesso em: 19 out. 2017.

JORNAL DA USP. **Professor sem formação específica, problema a ser solucionado**. Publicado em 03/02/2017. Disponível em: <<http://jornal.usp.br/atualidades/professor-sem-formacao-especifica-problema-a-ser-solucionado/>>. Acesso em: 03 jun. 2017.

KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, 2011, v. 32, n. 116, p. 667-688.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tomaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** 10, 2007. P 37-45.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, Escola unitária e trabalho**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre, RS: Artes médicas, 1990.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009. P. 61-77.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Fundeb – Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/fundeb>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13249-doc-orientador-proemi2013-novo-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. P. 39-60.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do Ensino Médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017.

MUSSI, Amali de Angelis; ALMEIDA, Elisa Carneiro Santos de Almeida. **Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações entre os professores e o contexto de trabalho no ensino superior**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Pub. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling.**, Letras e Artes, Ponta Grossa, nº 15, p. 77-87, jun. 2007.

NÓVOA, António Sampaio da. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. SIMPRO, SP: 2007.

NÓVOA, António Sampaio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António Sampaio da. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

O GLOBO. **Enem chega aos 18 anos sob críticas, elogios e prestes a mudar de formato**. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-chega-aos-18-anos-sob-criticas-elogios-prestes-mudar-de-formato-20057881/>>. Acesso em 16 nov. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2010.

QEDU. **Lista completa de Escolas, cidades e estados**. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/busca>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

RIO GRANDE DO SUL/ SE – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Proposta pedagógica para o Ensino Médio politécnico e educação profissional integrada ao Ensino Médio - 2011-2014. Novembro de 2011.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Que é ser professor hoje?** A profissionalidade docente revisitada. Revista da ESES, no 9, págs. 79-87, 1998.

ROMANELLI, Otaíza. de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 15. ed. Petrópolis, Vozes, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

SCHEIBE, Leda; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Trabalho Docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul.-set. 2011.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento: a Política Educacional do Banco Mundial**. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

SILVA, Monica Ribeiro. Juventudes e Ensino Médio: possibilidades diante das novas DCN. In: AZEVEDO, José Clovis; REIS, Jonas Tarcísio. **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e Desafios da Prática**. São Paulo: Fundação Santillana, 2013, p. 65-80.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **O Ensino Médio no Brasil contemporâneo: problematizações investigativas no campo do currículo**. In: NICOLAY, Deniz Alcione; VOLTOLINI, Caroline Heinig; CORÁ, Élsio José (org.). **Educação Básica e práticas pedagógicas: licenciaturas em debate**. Passo Fundo, RS: Universidade de Passo Fundo, 2012. P. 37-54.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política Educacional no Brasil**. Brasília: Liber Livros, 2011.

WAHLBRINCK, Ilíria François. **Da tomada de consciência à conscientização: empenhos da ética do cuidado em projetos de extensão**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen. 2015.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seus cenários e protagonistas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Tópico guia para questionário com Gestores e Professores das Escolas de Ensino Médio.

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

**ENSINO MÉDIO E SUAS INDEFINIÇÕES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
AS ESPECIFICIDADES DESTA ETAPA SIGNIFICATIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Mestranda: Anilce Angela Arboit
Orientadora: Luci Mary Duso Pacheco

Questionário com os Gestores:

1- Na condição de Gestor (a) deste Educandário, como você vê a situação do Ensino Médio em nível de País?

2- Em sua opinião, atualmente o Ensino Médio visa preparar o aluno para quê?

- a) Adentrar ao mercado de trabalho.
- b) Buscar o Ensino Superior e dedicar-se exclusivamente.
- c) Cursar o Ensino Superior concomitante ao exercício de atividade remunerada.
- d) Não sabe.

3- Você entende que o Ensino Médio precisa ser reformulado? Justifique.

- a) Sim
- b) Não

Por quê?

4- Na sua visão o Ensino Médio atual está preparando/contribuindo para a formação de que perfil de sujeitos?

- a) (...) sujeitos críticos, autônomos e criativos.
- b) sujeitos alienados e desconexos com a realidade atual.
- c) (...) sujeitos entendidos dos conteúdos das áreas do conhecimento.
- d) sujeito preparado para o mercado de trabalho.
- e) sujeito preparado para a escolha profissional no Ensino Superior.
- f) nenhuma alternativa.

Pode-se assinalar mais que uma alternativa.

5- Para você como está a oferta de formação continuada específica para o Ensino Médio?

C

Com que frequência você participa?

- a) 1 vez no ano;
- b) 2 - 4 vezes/ano;
- c) + de 5 vezes/ano;
- d) Não participo.

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen, RS – Av. Assis Brasil, 709, Itapagé, 98400-000.
anilcearboit@hotmail.com
(55) 99619-1245
lucimdpacheco@gmail.com
(55)3744-9200, ramal 311.

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

**ENSINO MÉDIO E SUAS INDEFINIÇÕES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
AS ESPECIFICIDADES DESTA ETAPA SIGNIFICATIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Mestranda: Anilce Angela Arboit
Orientadora: Luci Mary Duso Pacheco

Questionário com os Professores:

1- Em sua opinião, qual é a finalidade do Ensino Médio? Explique.

2- Como você vê a sua formação inicial para atender as demandas cotidianas da sala de aula no Ensino Médio?

- a) Plenamente satisfatória.
- b) Satisfatória;
- c) Regular;
- d) Insuficiente;

3- Em sua opinião o Ensino Médio precisa ser reformulado? Se sim, quais mudanças deveriam ser implementadas?

- a) (...) Sim
- b) () Não

Quais?

4- Na sua visão o Ensino Médio atual está preparando/contribuindo para a formação de que perfil de sujeitos?

- g) (...) sujeitos críticos, autônomos e criativos.
- h) () sujeitos alienados e desconexos com a realidade atual.
- i) (...) sujeitos conhecidos dos conteúdos das áreas do conhecimento.
- j) () sujeito preparado para o mercado de trabalho.
- k) () sujeito preparado para a escolha profissional no Ensino Superior.
- l) () nenhuma alternativa.

Pode-se assinalar mais que uma alternativa.

5- Para você como está a oferta de formação continuada específica para o Ensino Médio?

Com que frequência você participa?

- e) () 1 vez no ano;
- f) () 2 - 4 vezes/ano;
- g) () + de 5 vezes/ano;
- h) () Não participo.

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen, RS – Av. Assis Brasil, 709, Itapagé, 98400-000.
anilcearboit@hotmail.com
(55) 99619-1245
lucimdpacheco@gmail.com
(55)3744-9200, ramal 311.

APÊNDICE B: Tópico guia para entrevistas com os Especialistas da área.

URI – UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

**ENSINO MÉDIO E SUAS INDEFINIÇÕES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
AS ESPECIFICIDADES DESTA ETAPA SIGNIFICATIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Mestranda: Anilce Angela Arboit
Orientadora: Luci Mary Duso Pacheco

Roteiro guia para as entrevistas com os Especialistas:

- 1- O Ensino Médio brasileiro precisa ser reformulado? Por quê?
- 2- Em sua opinião, qual o principal problema do modelo atual de Ensino Médio no Brasil?
- 3- Como o Brasil tem evoluído no debate para redesenhar essa etapa de ensino?
- 4- Em sua visão, qual deveria ser a finalidade do Ensino Médio?
- 5- Entende-se que muitas questões educacionais passam pelo debate da Formação de Professores. Em sua opinião, o que precisaria melhorar ou estar presente na formação de professores do Ensino Médio?

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen, RS – Av. Assis Brasil, 709, Itapagé, 98400-000.
anilcearboit@hotmail.com
(55) 99619-1245
lucimdpacheco@gmail.com
(55)3744-9200, ramal 311.

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA QUESTIONÁRIO COM GESTORES E PROFESSORES DA ESCOLA PESQUISADA.

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES –
URI - CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

ENSINO MÉDIO E SUAS INDEFINIÇÕES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ESPECIFICIDADES DESTA ETAPA SIGNIFICATIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de acordo com a RES 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa

Convite: Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: “ENSINO MÉDIO E SUAS INDEFINIÇÕES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ESPECIFICIDADES DESTA ETAPA SIGNIFICATIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Anilce Angela Arboit e Luci Mary Duso Pacheco.

Justificativa e objetivo do estudo: O estudo tem por objetivo investigar as indefinições do Ensino Médio a fim de entender como estas implicam na organização desta etapa significativa da Educação Básica.

É oportuno destacar que a iniciativa deste projeto de pesquisa origina-se do anseio de estudar e investigar os rumos do Ensino Médio, por considerá-lo a etapa da Escolarização mais sensível às transformações de ordem social, econômica e cultural ocorridas a partir da segunda metade do século XX e que afetaram profundamente a Educação. Nesse sentido, acredita-se que estudar o Ensino Médio é uma forma promissora de contribuir com o seu fortalecimento.

Procedimentos do estudo: A pesquisa de campo compreenderá as Escolas de Ensino Médio pertencentes aos 34 municípios da Região do Território do Médio Alto Uruguai. Sua participação na pesquisa será em forma de questionário, que será realizada de maneira anônima (sem identificação). Os dados coletados do questionário serão tabulados pela pesquisadora que utilizará anonimamente na pesquisa.

Duração da participação no estudo e acompanhamento: A duração da participação no estudo será 30 min, aproximadamente, sendo que após este momento, não serão necessários outros envolvimento no estudo por parte do participante pesquisado. No caso do participante se interessar poderá participar da apresentação dos resultados da pesquisa que será realizada em forma de Seminário na URI – Frederico Westphalen.

Benefícios, riscos e/ou desconfortos associados à participação no estudo: Cabe destacar que a participação nesta pesquisa poderá trazer ao sujeito um risco mínimo que equivale ao desconforto pelo tempo destinado a responder o questionário. Importante ressaltar ainda, que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum benefício direto a nenhum dos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros.

Voluntariedade: A participação no estudo é totalmente voluntária, assim, a não participação ou desistência após ingressar no estudo não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante.

Ressarcimento: Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Confidencialidade dos dados: A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem a identificação dos participantes do estudo.

Armazenamento e descarte dos dados: Os documentos, materiais e dados dos sujeitos oriundos da pesquisa serão guardados pela pesquisadora por um período de cinco anos, após, serão incinerados. De igual forma, os documentos online e em arquivos digitais originados dos questionários serão arquivados no computador da pesquisadora e deletados após o mesmo período.

Esclarecimentos e contatos: Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: ANILCE ANGELA ARBOIT, telefone: (55) 9 9619-1245, e-mail: anilcearboit@hotmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contato para esclarecimento de dúvidas através do telefone: (55) 3744-9200, ramal 306.

Participante

Pesquisador

Frederico Westphalen, ____ de _____ de 2017.

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen, RS – Av. Assis Brasil, 709, Itapagé, 98400-000.
anilcearboit@hotmail.com
(55) 99619-1245
lucimdpacheco@gmail.com
(55)3744-9200, ramal 311.

APÊNDICE D: Termo de Consentimento Livre e Identificado

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, ESCLARECIDO E IDENTIFICADO

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES –
URI - CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

ENSINO MÉDIO E SUAS INDEFINIÇÕES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ESPECIFICIDADES DESTA ETAPA SIGNIFICATIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE, ESCLARECIDO e IDENTIFICADO de acordo com a RES 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa

Convite: Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: “ENSINO MÉDIO E SUAS INDEFINIÇÕES: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ESPECIFICIDADES DESTA ETAPA SIGNIFICATIVA DA EDUCAÇÃO BÁSICA”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Anilce Angela Arboit e Luci Mary Duso Pacheco.

Justificativa e objetivo do estudo: O estudo tem por objetivo investigar as indefinições do Ensino Médio a fim de entender como estas implicam na organização desta etapa significativa da Educação Básica.

É oportuno destacar que a iniciativa deste projeto de pesquisa origina-se do anseio de estudar e investigar os rumos do Ensino Médio, por considerá-lo a etapa da Escolarização mais sensível às transformações de ordem social, econômica e cultural ocorridas a partir da segunda metade do século XX e que afetaram profundamente a Educação. Nesse sentido, acredita-se que estudar o Ensino Médio é uma forma promissora de contribuir com o seu fortalecimento.

Procedimentos do estudo: Sua participação na pesquisa será em forma de entrevista, que será realizada de maneira IDENTIFICADA, com a participação do pesquisador e entrevistado. Os dados coletados da entrevista serão gravados na forma de áudio durante a realização da mesma para que seja possível considerar o diálogo com o entrevistado na íntegra.

Duração da participação no estudo e acompanhamento: A duração da participação no estudo será de 1h aproximadamente, sendo que após este momento, não serão necessários outros envolvimento no estudo por parte do participante pesquisado. No entanto, se o participante assim desejar, poderá solicitar a devolução dos dados finais da Pesquisa.

Benefícios, riscos e/ou desconfortos associados à participação no estudo: Cabe destacar que a participação nesta pesquisa poderá trazer ao sujeito um risco mínimo que equivale ao desconforto pelo tempo destinado a responder a entrevista. Importante ressaltar ainda, que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum benefício direto a nenhum dos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos futuros.

Voluntariedade: A participação no estudo é totalmente voluntária, assim, a não participação ou desistência após ingressar no estudo não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante.

Ressarcimento: Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Não confidencialidade dos dados: O entrevistado está ciente que sua identificação pessoal será utilizada pelas pesquisadoras e os resultados serão divulgados de maneira nominal, com a devida identificação dos participantes, porém com a prévia autorização.

Armazenamento e descarte dos dados: Os documentos, materiais e dados dos sujeitos oriundos da pesquisa serão guardados pela pesquisadora por um período de cinco anos, após, serão incinerados. De igual forma, os documentos online e em arquivos digitais originados dos questionários serão arquivados no computador da pesquisadora e deletados após o mesmo período.

Esclarecimentos e contatos: Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: ANILCE ANGELA ARBOIT, telefone: (55) 9 9619-1245, e-mail: anilcearboit@hotmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contato para esclarecimento de dúvidas através do telefone: (55) 3744-9200 ramal 306.

Participante

Pesquisador

Frederico Westphalen, ____ de _____ de 2017.

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Câmpus de Frederico Westphalen, RS – Av. Assis Brasil, 709, Itapagé, 98400-000.
anilcearboit@hotmail.com
(55) 99619-1245
lucimdpacheco@gmail.com
(55)3744-9200, ramal 311.