

Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira *

Jéferson Silveira Dantas^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i249.2794>

* Este artigo está associado ao projeto de pesquisa intitulado *O Ensino médio em disputa: o eixo teórico-metodológico dos cadernos formativos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e suas implicações nos processos de escolarização da juventude pobre dos territórios do maciço do Morro da Cruz*.

^I Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <jeferson.dantas@ufsc.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-1527-4077>>.

^{II} Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Resumo

A abordagem problematizada neste artigo, ancorada em estudos bibliográficos sobre a juventude, detém-se em análises documentais referentes à criação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e aos cadernos de formação do PNEM, tendo como destinatários os professores de ensino médio de todo o País, com destaque para o estado de Santa Catarina.

Palavras-chave: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; juventude; Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Abstract***PNEM's training books and their implications for the high school curricular setting for Brazilian youth***

Anchored in bibliographical studies on youth, the approach discussed in this article focus on the documental analysis around the creation of the National Pact for the Strengthening of High School Education (PNEM, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio); the National Curriculum Guidelines for High School (DCNEM, Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio); and the PNEM's training material. This article is aimed at teachers throughout the country, in particular, those in the state of Santa Catarina.

Keywords: National Pact for the Strengthening of High School Education; high school; Curriculum Guidelines for High School.

Considerações iniciais

O ensino médio no Brasil tem caráter de obrigatoriedade desde 2009, de acordo com a Emenda Constitucional (EC) nº 59, que estipula a faixa etária em que crianças e jovens deverão estar na escola, ou seja, "educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 2009). Contudo, o atendimento nesse nível de ensino é ainda muito baixo, afetando especialmente os filhos da classe trabalhadora. Em entrevista para Amanda Ribeiro e Ricardo Pátaro no artigo "Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: questões para o debate", Domingos Leite Lima Filho, que também é um dos autores dos cadernos formativos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM),¹ diz que:

[o ensino médio] atende a pouco mais de 50% dos(as) jovens de 15 a 17 anos no País. Esse desafio deve ser visto sob a perspectiva da universalização da educação básica no Brasil, meta constitucional garantida em direito desde as emendas 14 e 59 da Constituição Brasileira de 1988. (Ribeiro; Pátaro, 2014, p. 10).

O PNEM, nessa direção, teria o objetivo e o desafio de oferecer condições às escolas de ensino médio para ampliação da oferta na perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), tendo como elemento central a formação humana integral por meio de um currículo assentado nos seguintes eixos articuladores: 1) trabalho, 2) ciência, 3) tecnologia e 4) cultura. Não obstante, vale ressaltar que essa etapa de ensino no Brasil ainda está bastante concentrada nas áreas urbanas (86%), sendo que 35% dessas matrículas se encontram no período noturno (Ribeiro; Pátaro, 2014, p. 12). O ensino médio nas áreas rurais, por seu turno, está muito aquém da oferta que consideramos ideal para essa etapa da educação básica.

¹ "Com vistas a garantir a qualidade do ensino médio ofertado no País, foi instituído por meio da Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio". (Lima, 2014, p. 4).

Domingos Leite Lima Filho faz uma ponderação, da qual concordamos, de que muitas vezes determinadas medidas e programas governamentais – como é o caso do PNEM – são reformas e/ou ações muito pontuais e que atendem apenas o tempo de um governo (Ribeiro; Pátaro, 2014). Em outras palavras, teríamos no País, em grande medida, *programas* educativos e não *políticas* de Estado no campo educacional.

Como já mencionado, a obrigatoriedade dessa etapa formativa da juventude brasileira é extremamente recente. Talvez não fosse necessário reiterar o quanto o Estado brasileiro negligenciou a educação pública, mas tal análise é imperativa quando tratamos do abandono das crianças e dos jovens, especialmente pobres, pelo poder público ao longo da história.

Nessa direção, nos primeiros anos republicanos, sobretudo na Constituição Federal (CF) de 1891, inexistia a obrigatoriedade ou o direito à educação. Já durante os primeiros anos da Era Vargas (1930-1945), apenas o ensino primário integral era gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Na CF de 1946, o ensino primário tornou-se obrigatório de forma efetiva; na CF de 1967, durante o regime militar, o ensino se tornou obrigatório dos 7 aos 14 anos, sem a definição das etapas de aprendizagem. A Lei nº 5.692/1971² tornou o então ensino de 1º grau obrigatório com duração de oito anos. Com a redemocratização do País na década de 1980, com a promulgação da CF de 1988 e com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, o ensino fundamental obrigatório com oito anos de duração passou a ser oferecido no Brasil, independentemente da idade. A EC nº 14/1996, contudo, assinalou que o ensino fundamental obrigatório de oito anos de duração teria que ser destinado para a faixa etária ideal (de 7 a 14 anos). A Lei nº 11.274 de 2006 ampliou essa etapa para nove anos e sua obrigatoriedade estendeu-se dos 6 aos 14 anos. Por fim, a EC nº 59/2009 tornou o ensino obrigatório no País dos 4 aos 17 anos, sem estabelecer etapas indispensáveis e incluindo, definitivamente, o ensino médio na pauta das políticas públicas (Pinto; Alves, 2010). Contudo, vale o alerta de Machado (2010, p. 254):

O desafio posto a quem pensa política educacional na perspectiva do direito de todos está em, face aos ganhos da EC nº 59 de 2009, não permitir que ela seja a responsável por mais perdas de direitos para a população de 18 anos ou mais. Para tanto, é preciso que se enfrentem algumas *máximas* [grifo no original], que têm perdurado na educação brasileira, soando quase como culturas estabelecidas e justificando a negação do direito. São elas a cultura estabelecida do mínimo a ser cumprido e a conformação com a realidade da não escolarização como fatalidade, entre a população jovem e adulta, dada a sua dura realidade, resultante da desigualdade econômica e social.

² Cabe enfatizar que o então chamado 2º grau no Brasil durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e o conseqüente dualismo estrutural na educação básica permaneciam perpetuando desigualdades escolares, vinculando os mais ricos a uma escolarização propedêutica para o posterior ingresso nas melhores universidades (Dantas, 2009; 2014).

Os jovens são sujeitos que, formalmente, têm garantidas a cidadania civil e a política, o que não ocorre em relação à cidadania social. Logo, a hipótese central deste artigo se dirige, justamente, para os limites formativos do PNEM. Queremos dizer com isso que, *a priori*, o PNEM se configura como um programa (e não como uma política) de formação para os professores do ensino médio, sem levar em consideração as condições

materiais e estruturais das unidades escolares e o tempo necessário para que os professores possam se dedicar aos estudos e à formação da juventude no contexto de suas escolas.

Além disso, os cadernos formativos do PNEM da primeira e segunda etapas apresentam preocupantes descompassos teórico-metodológicos, ou seja, uma linha teórica eclética e, por vezes, alicerçada de forma frágil ao pensamento pedagógico de Paulo Freire. Destarte, destacaremos algumas questões problematizadoras:

- Qual é a concepção teórico-metodológica dos cadernos formativos do PNEM?
- Os eixos temáticos apresentados nesses cadernos se aproximam das demandas dos professores no “chão da escola”, levando-se em consideração as imensas diferenças regionais no País?
- O modelo formativo em “cadeia” (professores das instituições de educação superior ↔ formadores regionais ↔ orientadores de estudo ↔ professores de ensino médio) possibilita uma articulação adequada entre Ministério da Educação (MEC), universidades, secretarias estaduais de educação, escolas e professores?
- No que concerne às condições de trabalho dos professores, como é possível se estruturar um processo formativo se boa parte das escolas públicas brasileiras apresenta um elevado índice de professores contratados de maneira temporária?

Na seção a seguir, tomamos as DCNEM como base documental norteadora dos cadernos formativos do PNEM, elegendo algumas categorias e divisas conceituais para a nossa proposição analítica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) como referência conceitual dos cadernos formativos do PNEM

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio representam o documento oficial referenciador dos cadernos formativos do PNEM. As principais categorias de análise expostas nessas diretrizes (*trabalho, ciência, tecnologia e cultura*) transversalizam, portanto, a proposição teórica e pedagógica desses cadernos de estudos. Contudo, sabemos que o teor de determinados documentos, como é o caso das DCNEM, carrega consigo um forte discurso prescritivo. Conforme nos alerta Evangelista (2012, p. 59), “a racionalidade presente na documentação não é dada *a priori*; ao contrário, tal racionalidade é construída como conhecimento que ordena os elementos oferecidos pelas evidências empíricas”.

As DCNEM são, nessa direção, elaborações conceituais resultantes de determinados princípios, valores e intencionalidades localizadas, historicamente, e que podem induzir o leitor pela aparente coerência de seus pressupostos. Significa dizer que no conjunto conceitual da fonte pesquisada é mister entender o porquê de ela se “silenciar” diante

de determinadas inquirições às evidências, “razão pela qual nosso esforço deve ser o de apreender o que está dito e o que não está [...]: fazer sangrar a fonte” (Evangelista, 2012, p. 64).

Ciavatta (2012) assevera que as perspectivas pós-modernas estão muito presentes em pesquisas acadêmicas e documentos oficiais, tendo como interface o trabalho e a educação. Haveria aí um terreno fértil para o cultivo do fragmento e da história cultural dos fenômenos sociais, independentemente de seus contextos. Em outras palavras, não é possível analisar determinados discursos sem a mediação teórica permanente; os discursos são, a um só tempo, texto, prática discursiva e prática social, em que a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos (Shiroma; Campos; Garcia, 2005).

Mas, afinal, quais são os pressupostos ou os eixos norteadores das DCNEM? Inicialmente, nesse documento, há um breve histórico sobre a legislação que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e sobre a EC nº 59, que extinguiu a Desvinculação das Receitas da União (DRU), o que teria aumentado o volume de recursos destinados à educação no País (Brasil. MEC, 2013a). Enfatiza ainda que a última etapa da educação básica não deve se restringir à formação profissional, mas à construção da “cidadania”, embora tal terminologia seja controversa e insuficiente para a compreensão sistematizada da intensa e permanente desigualdade social no Brasil (Carrijo; Dantas, 2015). Tudo parece caber nesse conceito “guarda-chuva”.

O documento dialoga com dados, índices e estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sobretudo no que tange às matrículas brutas e líquidas do ensino médio por estado e região do País, denotando uma preocupante taxa de reprovação e abandono escolar na média nacional (Brasil. MEC, 2013a). Há ainda um destaque para os estudantes do ensino médio que frequentam a escola no período diurno e aqueles que frequentam no período noturno, denotando que estes últimos, por serem em grande parte trabalhadores, são mais suscetíveis ao abandono escolar ou concorrem mais fortemente com os estudos e o mundo do trabalho, concomitantemente.

É notória nas DCNEM a pouca discussão sobre a formação inicial e continuada dos professores que atuam no ensino médio, como se essa questão fosse menor num cenário de descaso com os aspectos infraestruturais da escola pública e o elevado índice de rotatividade de professores por escola, já que muitos possuem contratos de trabalho temporários e precários. Contraditoriamente, os “direitos humanos” aparecem como um dos princípios norteadores das DCNEM, objetivando “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça com valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (Brasil. MEC, 2013a, p. 164). Ora, como garantir tais direitos se mesmo os sujeitos do ensino médio (professores, estudantes, coordenadores pedagógicos) não têm asseguradas condições adequadas e dignas

de trabalho? Nos termos de Mészáros (2015), o que temos atualmente na perspectiva de uma democracia representativa liberal, da qual o Brasil não foge à regra, é a “judicialização do capital” e uma igualdade jurídica meramente formal.

As DCNEM consideram ainda que, dentre os principais desafios do ensino médio, está a superação do dualismo entre ensino propedêutico e profissional, além de uma formação docente que possa “enfrentar as novas e diversificadas tarefas que lhe são confiadas na sala de aula e além dela” (Brasil. MEC, 2013a, p. 171). Já no que tange ao projeto político-pedagógico e à reorganização curricular do ensino médio, as DCNEM apontam que o currículo possui um caráter polissêmico, daí a dificuldade em se estabelecer concepções rígidas de formação nessa etapa da educação básica. Os eixos *trabalho, ciência, tecnologia e cultura*, no âmbito do ensino médio, são considerados integralizadores “entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação à realidade social contemporânea” (Brasil. MEC, 2013a, p. 188).

Ora, ainda que a categoria *trabalho* seja compreendida nas DCNEM como princípio educativo na esfera de reorganização curricular do ensino médio, isso não garante uma compreensão conceitual efetivamente totalizadora, ontológica. A escolarização de nível médio, compreendida como um processo de formação social e profissional, deve preparar a juventude para o mundo do trabalho, e não para o mercado de trabalho. Assim, o trabalho numa dimensão radicalmente crítica “possui dupla face: é a um só tempo princípio educativo e, na forma histórica contemporânea, fonte de exploração” (Proposta..., 2013, p. 22).

Se essa dimensão ontológica e histórica do trabalho³ não for suficientemente discutida no contexto educativo da última etapa da educação básica, há um sério risco de incidirmos numa justaposição conceitual desconectada das questões estruturais apresentadas pela realidade concreta. As DCNEM se ocupam de dimensões analíticas fundamentais, que também consideramos importantes, mas que perdem força por, justamente, não levarem às últimas consequências as contradições da sociedade capitalista.

Aspectos teórico-metodológicos dos cadernos formativos do PNEM (primeira e segunda etapa) e suas implicações no currículo e nos itinerários formativos da juventude

Em novembro de 2013, foi instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), tendo como marcos regulatórios a Portaria Ministerial nº 1.140, a Resolução nº 51/2013 – que estabeleceu normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do PNEM – e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

No que tange, especialmente, à Resolução nº 51/2013, ela normatizou a organização da formação continuada docente nas escolas de ensino médio de todo o Brasil, por meio da articulação entre a Secretaria

³ “[...] o trabalho exibe um duplo aspecto, no qual Marx pretende ter sido ‘o primeiro a pôr o dedo’. [...] Os *Grundrisse* esclarecerão: ‘O trabalho de produção material só pode revestir esse caráter 1º, se seu conteúdo social estiver assegurado; 2º, se for de caráter científico e tornar-se ao mesmo tempo trabalho geral’” (Renault, 2010, p. 62-63).

de Educação Básica do MEC, secretarias estaduais de educação (Seduc's), secretaria distrital e instituições de educação superior (IES),⁴ estas últimas ingressaram no PNEM por adesão.

Em todo o Brasil o PNEM formou, aproximadamente, até o término de 2015, 800 mil professores. Em Santa Catarina, esse pacto teve início em junho de 2014 e término em junho de 2015,⁵ atingindo, aproximadamente, 8.000 professores. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) dividiram as responsabilidades da coordenação geral do PNEM, contando ainda com o apoio das universidades comunitárias no processo de coordenação adjunta. Mas como se deu, efetivamente, o processo formacional desse pacto? Segundo a Resolução nº 51/2013, os professores das IES eram responsáveis pela formação de formadores regionais (pinçados pelas Seduc's), que por sua vez formavam orientadores de estudo (geralmente, coordenadores pedagógicos), que formavam os professores de ensino médio. Os cadernos pedagógicos de referência dessa formação continuada em cadeia foram organizados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, tendo como autores professores vinculados às universidades que pesquisam a temática da juventude e, evidentemente, do ensino médio. A formação foi dividida em duas etapas, conforme estrutura a seguir:

- *Etapa 1:* Caderno 1 – Ensino médio e formação humana integral; Caderno 2 – O jovem como sujeito do ensino médio; Caderno 3 – O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Caderno 4 – Áreas de conhecimento e integração curricular; Caderno 5 – Organização e gestão democrática da escola; Caderno 6 – Avaliação no ensino médio.
- *Etapa 2:* Caderno 1 – Organização do trabalho pedagógico no ensino médio; Caderno 2 – Ciências humanas; Caderno 3 – Ciências da natureza; Caderno 4 – Linguagens; Caderno 5 – Matemática.

Assim, considerando os temas apresentados nas duas etapas de formação continuada docente, objetivou-se compreender/analisar o eixo teórico-metodológico desses cadernos formativos, observando suas interfaces conceituais, categorias e intencionalidades políticas e pedagógicas. Tais cadernos formativos, apesar de não serem os únicos referenciais/materiais didáticos de estudo para formadores regionais, orientadores de estudo e professores em Santa Catarina, ao fim e ao cabo, acabaram tornando-se as únicas leituras previstas para as atividades formativas durante as etapas presenciais e a distância. Cabe enfatizar que, conforme a Resolução nº 51/2013, o processo formativo dos professores de ensino médio ocorria de forma presencial com os orientadores de estudo (50h) e a distância com estudos dirigidos (50h), totalizando 100h por etapa de formação.

As etapas formativas do PNEM, de maneira geral, procuravam delinear estratégias de aprimoramento pedagógico do ensino médio no Brasil, por meio de uma formação contínua docente com desdobramentos concretos

⁴ Cada IES responsável pela formação continuada docente, necessariamente, tem uma coordenação geral e uma coordenação adjunta, assim como supervisores, divididos entre profissionais das IES e das Seduc's, conforme o que determina a Resolução nº 51/2013.

⁵ Em Santa Catarina, houve a publicação de 36 cadernos regionais, a qual partiu das experiências dos docentes do ensino médio, tendo como referência conceitual, justamente, os cadernos formativos do PNEM.

em cada unidade de ensino. Os 11 cadernos formativos foram divididos de tal forma que o professor pudesse se apropriar, primeiramente, de elementos conceituais e filosóficos de aprendizagem e, posteriormente, daquilo que tangencia a estrutura ou organização escolar com enfoque no ensino médio; isso significa apostar na construção de um projeto político-pedagógico (PPP) participativo, com gestão democrática e valorização da interdisciplinaridade nas diferentes áreas de conhecimento, assim como o reconhecimento de que há diferentes “juventudes” nos contextos educativos de todo o País.

No que tange aos cadernos formativos do PNEM da primeira etapa, há uma preocupação com os marcos históricos que instituíram o ensino público e gratuito no Brasil, desde o período imperial até o período republicano, além das sucessivas reformas educacionais ocorridas em momentos democráticos e ditatoriais (Moraes *et al.*, 2013). Os autores do Caderno 1 da primeira etapa entendem que houve avanços sociais com a Constituição Federal de 1988, porém, assinalam que a racionalidade econômica do setor privado substituiu critérios republicanos de gestão social por critérios privatistas, “pautados pela racionalidade do custo/efetividade, que desconhece a dimensão dos direitos sociais” (Cohn, 2004, *apud* Moraes *et al.*, 2013, p. 22). Há severas críticas ao modelo das “competências e habilidades” adotado nas escolas de educação básica durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, especialmente, em relação à separação entre o ensino técnico profissionalizante e o ensino médio propedêutico, por meio do Decreto nº 2.208/1997. Por outro lado, há um tom elogioso ao governo Lula (2003-2010), que teria sistematizado “as principais conquistas democráticas do movimento social organizado”, por meio de uma legislação educacional ágil e moderna (Moraes *et al.*, 2013, p. 24). Reconhece-se, todavia, que há imensa diversificação e desigualdade de oferta no ensino médio brasileiro e queda do número de concluintes nessa etapa da educação básica.

Projeta-se uma educação pública melhor com os 10% do produto interno bruto (PIB) até o término do Plano Nacional de Educação em 2024 e a utilização dos recursos do Pré-sal na melhoria da qualidade formativa das escolas de educação básica, o que, convenhamos, ainda é uma quimera. A escola pública passa a ser “protagonista” de todo esse processo, tendo em vista que a escola privada teria reduzido, expressivamente, sua participação percentual nas matrículas do ensino médio – de 27%, em 1991, para 11,8%, em 2010 (Moraes *et al.*, 2013).

A categoria *juventude* ganha destaque no Caderno 2 da primeira etapa, compreendida como central nas DCNEM. Admite-se que não é possível trabalhar com a noção “de que existe ‘uma juventude’, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo da juventude. Assim, digamos ‘juventudes’” (Carrano; Dayrrell, 2013, p. 8). Entende-se ainda que, historicamente, a juventude é vista como um problema; porém, “muitos dos problemas que são considerados da juventude não foram produzidos por jovens [...], mas pela violência policial que faz de sua vítima prioritária os jovens negros das periferias de nossas cidades” (Carrano; Dayrrell, 2013, p. 11). Por fim, aponta-se que as relações entre o trabalho e o estudo são variadas e não se esgotam na oposição entre si, já que não “pode [se]

configurar nem uma adesão linear à escola o abandono ou a exclusão total de aspirações por parte dos jovens trabalhadores, já que o trabalho também faz as juventudes” (Carrano; Dayrrell, 2013, p. 37).

No Caderno 3 da primeira etapa, o enfoque é o currículo do ensino médio, compreendido aqui como uma construção coletiva. Novamente, há severas críticas ao modelo das competências e habilidades e a defesa da centralidade do conhecimento no ensino médio. Finalmente, prospecta-se que “há dois pontos cruciais nessa proposta: a definição das disciplinas e áreas de conhecimento, com a respectiva seleção de conteúdos, e a definição das atividades integradoras” (Simões; Silva, 2013, p. 41).

Ainda no que se refere às áreas de conhecimento e à integração curricular, o Caderno 4 da primeira etapa se dirige à discussão da história das disciplinas escolares, assim como seus processos de transposição didática (do conhecimento científico para as disciplinas escolares). Os autores desse caderno compreendem a categoria *trabalho* (um dos eixos integradores das DCNEM) como o “modo pelo qual o ser humano produz para si o mundo, os objetos e as condições de que precisa para existir” (Ramos; Freitas; Pierson, 2013, p. 21). Por outro lado, apresentam um conceito genérico de cultura e de ciência e tecnologia.

No Caderno 5 da primeira etapa, o foco é a organização e a gestão democrática da escola. Os autores, inicialmente, fazem ríspidas críticas aos projetos das organizações não governamentais (ONGs) ou de voluntários nos espaços educativos, com destaque para os *Amigos da Escola*, da Fundação Roberto Marinho, acusada de

desviar da questão central a participação de pais e alunos na gestão da escola, contribuindo para esvaziar o próprio sentido de gestão democrática, na medida em que ensejam o esvaziamento do papel do Estado na gestão e no financiamento público da escola pública. (Ferretti; Araújo; Lima Filho, 2013, p. 11).

Esses autores reconhecem os limites e as possibilidades da gestão escolar democrática, apoiando-se nos estudos de Vitor Paro. Delineiam as instâncias deliberativas da escola (Associação de Pais e Professores, Conselho Escolar, Grêmio Estudantil) e indagam se o Conselho Escolar pode ser garantia de democracia.

No Caderno 6 da primeira etapa, a discussão se concentra na *avaliação no ensino médio*, que, segundo seus autores, não pode estar desconectada do PPP da escola (Alavarse; Gabrowski, 2013). Defende-se que o ensino médio integral é a razão de ser do processo formativo dessa etapa da educação básica, tendo como eixo articulador as DCNEM e as três dimensões básicas da avaliação: avaliação da aprendizagem; avaliação institucional; avaliação externa (ou em larga escala).

Há breve discussão neste último caderno da primeira etapa sobre progressão continuada ou “promoção automática”, especialmente no ensino fundamental, que seria um dos muitos fatores de desmotivação dos estudantes e, conseqüentemente, da queda da qualidade educacional. Isso estaria afetando diretamente o ensino médio, que recebe estudantes

com dificuldades de aprendizagem e, por conta disso, mais suscetíveis ao abandono ou à evasão escolar. Além disso, ainda que nos cadernos anteriores da primeira etapa haja crítica ao modelo das competências e habilidades – entendido aqui como uma das pedagogias hegemônicas burguesas assentadas na adaptação social e não na superação da ordem social vigente –, os autores utilizam como referência o educador suíço Philippe Perrenoud.

No Caderno 1 da segunda etapa, o enfoque está na *organização do trabalho pedagógico no ensino médio*, com referências instrumentais e pragmáticas relacionadas às metas do Plano Nacional de Educação 2014/2024. Estabelece-se que o “redesenho curricular com base na área de conhecimento não dilui nem exclui os ‘componentes curriculares’ obrigatórios definidos pela LDBEN, Lei 9.394/1996, mas implica no fortalecimento das relações entre eles (...)” (Lima *et al.*, 2014, p. 7-8). Nessa direção, as reflexões desse caderno estão assentadas na discussão da gestão democrática, no planejamento participativo e na organização coletiva da ação docente na escola, para que posteriormente constem na proposta pedagógica curricular (PPC) e no PPP. O caderno tem claro intento normativo-organizativo.

O Caderno 2 da segunda etapa, que introduz as denominadas áreas de conhecimento, direciona-se às ciências humanas, por meio da interdisciplinaridade dos componentes curriculares história, geografia, sociologia e filosofia. O caderno como um todo apresenta preocupantes “saltos históricos” e argumentações ou conceituações generalizadas/aligeiradas. Expõe as ciências humanas como “ciências reflexivas” e defende a ideia de uma postura investigativa diante dos fenômenos históricos e sociais. Consideramos ainda que esse caderno não faz qualquer alusão explícita à possibilidade de transformação social, mas a uma adaptação social conectada aos imperativos da lógica capitalista. Quando a categoria *trabalho* é, finalmente, tratada no caderno formativo, revela-se a fragilidade de sua compreensão conceitual/ontológica e, portanto, complexa, na esfera do capitalismo (Trindade *et al.*, 2014).

Há referências pulverizadas ao pensamento de Paulo Freire, que entendemos servir mais como “adorno pedagógico” do que explicitação de determinadas perspectivas teóricas ou metodológicas desse autor. O ensino de história, exemplarmente, configura-se nesse caderno como componente curricular secundário ou adjacente. Há na introdução do caderno um desnecessário recuo histórico, que parte da Paideia grega no século 5 (antes da Era Cristã) até o projeto iluminista no século 18. Não estamos desconsiderando a importância desses períodos históricos, mas entendemos que eles poderiam estar articulados aos pressupostos teóricos e metodológicos do processo formativo da área de conhecimento em questão. Em outras palavras, há uma justaposição de fatos históricos que não garantem, por si só, a dialeticidade com os problemas históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos que se apresentam no presente (Mello, 2015).

No Caderno 3 da segunda etapa, referente à área das ciências da natureza, os autores alertam que no domínio da educação científica deve se evitar a perspectiva “utilitarista” do conhecimento, prestigiando-se as ricas e necessárias relações entre ciência e cotidiano (Scarpa *et al.*, 2014), além da valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes. Em defesa da interdisciplinaridade referente aos componentes curriculares (física, química e biologia), os autores afirmam que “[...] há quem acredite que existe a intenção de se extinguir disciplinas, a fim de se implantar uma organização curricular única para as ciências da natureza. Não é esse o objetivo, até porque as DCNEM garantem que nenhuma disciplina deixará de existir” (Scarpa *et al.* 2014, p. 18).

Chama-nos atenção nessa citação o fato de que “quem garante” que nenhuma disciplina deixará de existir são as DCNEM. Ora, mas quem realiza no “chão da escola” concretamente o processo interdisciplinar são os professores. É bastante recorrente em todos os cadernos formativos a reiteração de que as DCNEM, como documento referencial, estão indenes de qualquer possibilidade de crítica. A perspectiva formacional desse caderno está assentada no denominado movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), caracterizado principalmente pela:

[...] organização dos conceitos a serem ensinados a partir de sua relação com temas de natureza sociocientífica presentes na sociedade contemporânea, como por exemplo: uso de recursos naturais (água, solo, minérios), produção e uso de energia (usinas nucleares, termoeletricas, fontes renováveis), etc. (Scarpa *et al.*, 2014, p. 24-25).

No Caderno 4 da segunda etapa, relacionado à área de linguagem (que integraria os componentes curriculares língua portuguesa, língua materna para populações indígenas, língua estrangeira moderna, arte e educação física), os autores assinalam a diferença conceitual entre componente curricular e disciplinas acadêmicas/científicas e apresentam as disputas no campo do currículo escolar, optando declaradamente pelas teorias pós-críticas, o que colide com a perspectiva crítica de grande parte dos autores dos cadernos formativos da primeira etapa. Os “domínios foucaultianos”, nos termos de Veiga-Neto (2014), estão presentes na perspectiva teórica desse caderno. Todavia, para nós, a compreensão pós-crítica do currículo ou os questionamentos pós-estruturalistas que surgiram no final da década de 1980 recusam a herança da modernidade acalanhada no pensamento iluminista, assim como as “meta-narrativas, que impoariam direção e sentido à história humana com um sentido de emancipação universal. A elas sucedem-se uma multiplicidade de discursos e jogos de linguagem” (Ciavatta, 2012, p. 116). Em outras palavras, as vertentes pós-modernas se enquadram num “antirrealismo epistemológico, segundo o qual é impossível conhecer o real retirando do conhecimento histórico quaisquer pretensões de se relacionar com um passado real” (Ciavatta, 2012, p. 117).

Por fim, o Caderno 5 da segunda etapa, voltado ao processo formativo na área da matemática, reforça a compreensão da necessidade de o PPP de cada unidade de ensino estar articulado à organização curricular, ou seja, um currículo agora devidamente sistematizado por áreas de conhecimento. Os autores entendem, portanto, que

[...] os professores da área de matemática necessitarão repensar e reconhecer as possibilidades de contribuições em atividades integradoras, a partir dos conhecimentos que lhe são próprios, que possuam um alto potencial de articulação com contextos autênticos das demais áreas e sejam relevantes para a formação integral dos estudantes. (Jahn *et al.*, 2014, p. 34).

O caráter prescritivo dos cadernos do PNEM e, porque não dizer, epistemologicamente eclético apresenta evidentes desencontros entre as duas etapas formativas. Mas, acima de tudo, não há discussão histórica mais densa sobre as experiências juvenis em diferentes contextos de escolarização e para além dos seus muros. A categoria *juventude*, em grande medida, fica subalternizada ou secundarizada em tratativas legais ou normativas relacionadas ao ensino médio. Há, efetivamente, descontinuidade teórico-metodológica entre primeira e segunda etapas dos cadernos formativos. Reconhecer essas descontinuidades ou diferentes perspectivas teóricas parece-nos de suma importância, tendo em vista a diversidade e as condições de formação dos professores do ensino médio de todo o País.

Assim, para ampliar o debate, no que tange à apreensão da categoria *juventude*, a terminologia “adolescente”, até então, era amplamente utilizada em estudos acadêmicos na década de 1980, dando lugar à terminologia “jovem” da metade da década de 1980 até os dias atuais. Para Sposito (1997, p. 38-39), a definição da categoria *juventude* “encerra um problema sociológico passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem como sujeitos são históricos e culturais”. Nessa direção, as representações sobre a juventude são bastante variadas e não raramente estereotipadas, de maneira especial pelas mídias tradicionais.

No que se refere à juventude pobre, os programas sociais, especialmente na década de 1990, eram terceirizados por ONGs, que visavam “diminuir as dificuldades de integração social de adolescentes em desvantagem, por meio de programas de ressocialização (educação não formal, oficinas ocupacionais, esporte, ‘arte’) e programas de capacitação profissional” (Abramo, 1997, p. 26).

Jeruse Vieira Gomes ajuda-nos a compreender os processos de desigualdade escolar da juventude pobre, mediante as seguintes problematizações:

Em que medida a escola é verdadeiramente valorizada pelo jovem pobre e pelo seu grupo doméstico? Qual a perspectiva de valorização do critério escolaridade no caso dos empregos acessíveis ao jovem urbano pobre? Respondê-las talvez nos ajude a desvendar uma outra face do processo de evasão/expulsão, [...] e que se relaciona com a história familiar da escolarização. (Gomes, 1997, p. 54).

E prossegue a autora:

[...]: é notória a irregularidade da frequência às aulas entre as populações pobres. De outra parte, nas demais camadas a *experiência escolar* é vivida com toda a força de sua inevitabilidade tão logo ela tenha início, desde os primeiros anos de vida. (Gomes, 1997, p. 57, grifo nosso).

Se essas questões não forem, minimamente, pautadas, o projeto formativo em questão tende a se configurar como um rol de mecanismos legais e normativos, sem a densidade histórica que lhe propicie distinguir as tipologias de ensino médio oferecidas no País, via de regra, duais e perversamente desiguais.

Considerações finais

Em Santa Catarina, em diversos momentos formativos, foram retomados os conceitos e as categorias analíticas apresentadas nos cadernos da primeira e segunda etapas, com destaque para a formação humana integral, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, o *trabalho* como princípio educativo e a *pesquisa* como princípio pedagógico. Avaliou-se, portanto, em conjunto com os formadores das IES, os formadores regionais e os orientadores de estudo, que há um enorme descompasso entre a concepção pedagógica e política do PNEM e o atual modelo das licenciaturas no Brasil, tendo em vista que a perspectiva interdisciplinar nas licenciaturas ainda é pouco discutida.

Os educadores que participaram da formação continuada do PNEM em Santa Catarina reconhecem que há uma dicotomia entre o estudante ideal e o estudante real, reiterando-se a necessidade de se considerar as subjetividades e as dinâmicas da realidade concreta em que circulam esses jovens.

A principal crítica realizada pelos professores catarinenses em relação aos conceitos abordados nos cadernos formativos foi a de que nos cadernos da primeira etapa havia maior "solidez teórica" do que nos cadernos da segunda etapa. Por esse motivo, os professores propuseram que determinadas reflexões fossem retomadas nas unidades de ensino, especialmente as articulações teórico-metodológicas entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

Ressalva-se ainda que as demandas dos professores do ensino médio são bastante complexas, passando por problemas de infraestrutura, condições de trabalho, intensificação da jornada de trabalho, gestão escolar antidemocrática, etc. Nessas condições, como assegurar uma formação continuada em serviço com o mínimo de qualidade? Além disso, o modelo formativo em "cadeia" do PNEM sofre todas as tergiversações concernentes às descontinuidades do trabalho docente, tendo em vista que considerável parcela dos professores cursistas (realidade presente em escolas de ensino médio de Santa Catarina, por exemplo) apresenta contratos temporários e precários de trabalho, o que não lhes afiança a continuidade da atividade pedagógica na mesma unidade de ensino no ano letivo subsequente. A rotatividade docente na educação básica necessita ser enfrentada como política de Estado, caso contrário, os improvisos pedagógicos serão a regra e não a exceção. Em outras palavras, não há PPP que se sustente com equipes docentes que se modificam de um ano para o outro.

Não desejamos nem queremos representar os “arautos do fatalismo pedagógico”, mas não podemos nos eximir da análise concreta de uma realidade socioeducativa complexa e que está longe de ser resolvida. A juventude que frequenta as escolas do ensino médio, especialmente das camadas populares, precisa reconhecer que os territórios educativos públicos também são seus espaços de participação e intervenção políticas. A necessidade do diálogo permanente com esses jovens edifica soluções conjuntas e partilhadas, sem desmerecermos seus engajamentos para além dos muros da escola, com a qual o trabalho concorre, fortemente, no processo educativo.

Referências bibliográficas

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 25-36, maio/dez. 1997.

ALAVARSE, O.; GABROWSKI, G. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa I – caderno VI: avaliação no ensino médio*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Orgs.). *Reestruturação do ensino médio: pressupostos teóricos e desafios da prática*. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

BONINI, A. et. al. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa II – caderno IV: linguagens*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 jan. 2012. Seção 1, p. 20.

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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Resolução nº 51, de 11 de dezembro de 2013. Estabelece normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 dez. 2013. Seção 1, p. 113.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes curriculares nacionais para educação básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.140, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 nov. 2013b. Seção 1, p. 24.

BRASIL. Portal da Juventude. *Estatuto da juventude: vamos debater o estatuto da juventude?* Disponível em: <<http://juventude.gov.br/estatuto#.VQM15tLF9Ww>>. Acesso em: 13 mar. 2015.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004.

CARRANO, P.; DAYRELL, J. (Orgs.). *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CARRIJO, A. F.; DANTAS, J. S. O ideário da escola cidadã no âmbito das práticas pedagógicas de uma escola pública da periferia de Florianópolis/SC. *PerCursos*, Florianópolis, v. 16, n. 30, p. 203-220, jan./abr. 2015.

CIAVATTA, M. A pesquisa histórica em trabalho e educação. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea, 2012. p. 115-130.

DANTAS, J. *Competências e habilidades e a formação docente no contexto das Leis 5.692/1971 e 9.394/1996 em Santa Catarina*. Rio de Janeiro: CBJE, 2009.

DANTAS, J. *Da ditadura militar ao Estado neoliberal: a organização escolar brasileira e a formação docente em Santa Catarina*. Rio de Janeiro: CBJE, 2014.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Orgs.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas: Alínea, 2012. p. 51-72.

FERRETTI, C. J.; ARAÚJO, R. L.; LIMA FILHO, D. L. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa I - caderno V: organização e gestão democrática da escola*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

GOMES, J. V. Jovens urbanos pobres: anotações sobre escolaridade e emprego. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 53-62, maio/dez. 1997.

GUIMARÃES, E. Juventude(s) e periferia(s) urbanas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 199-208, maio/dez. 1997.

JAHN, A. P. et al. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa II – caderno V: matemática*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

LAVERDI, R. et al. *História oral, desigualdades e diferenças*. Recife: Ed. da UFPE; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.

LEÃO, G.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out./dez. 2011.

LIMA, E. S. et al. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa II – caderno I: organização do trabalho pedagógico no ensino médio*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

LOPES, R. E.; SILVA, C. R.; MALFITANO, A. P. S. Adolescência e juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos. *HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 23, p. 114-130, set. 2006.

MACHADO, M. M. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 7, p. 245-258, jul./dez. 2010.

MELLO, P. E. D. *As atuais propostas de reformas do ensino médio e o lugar da História como disciplina escolar: ameaças ou oportunidades?* Curitiba: [s. n.], 2015. [mimeo.].

MÉSZÁROS, I. *A montanha que devemos conquistar: reflexões acerca do Estado*. Tradução de Maria Izabel Lagoa. São Paulo: Boitempo, 2015.

MISCHE, A. De estudantes a cidadãos: redes de jovens e participação política. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 134-150, maio/dez. 1997.

MORAES, C. S. V. et al. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa I – caderno I: ensino médio e formação humana integral*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 6 mar. 2015.

PINTO, J. M. R.; ALVES, T. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica: como garantir o direito sem comprometer a qualidade? *Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010.

PROPOSTA do Andes/SN para a universidade brasileira. 4 ed. Brasília, DF: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, 2013. (Cadernos Andes, n. 2).

RAMOS, M. N.; FREITAS, D.; PIERSON, A. H. C. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa I – caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

RENAULT, E. *Vocabulário de Karl Marx*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

RIBEIRO, A. S.; PÁTARO, R. F. Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: questões para o debate – Domingos Leite Lima Filho. *Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 3, n. 4, p. 9-23, jan./jun. 2014.

SCARPA, D. L. et al. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa II – caderno III: ciências da natureza*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-476, jul./dez. 2005.

SIMÕES, C. A.; SILVA, M. R. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa I – III: o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana integral*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude na educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 37-52, maio/dez. 1997.

SPOSITO, M. P. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

TRINDADE, A. D. et al. *Formação de professores do ensino médio: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, etapa II – caderno II: ciências humanas*. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

Recebido em 15 de junho de 2016.

Aprovado em 30 de agosto de 2016.