



## POLÍTICAS EM DISPUTA NO ENSINO MÉDIO: UM CONSENSO EXCLUDENTE?

Eliza Bartolozzi Ferreira<sup>1</sup>

Silvana Ventorim<sup>2</sup>

Wagner dos Santos<sup>3</sup>

### Resumo

O artigo desenvolve um esquema de interpretação a partir da implantação dos programas curriculares e de formação dos professores, combinados com aplicação de exames obrigatórios de avaliação. Faz crítica às acentuadas assimetrias que constituem as políticas educacionais para o Ensino Médio baseadas no consenso da maioria sobre o seu direito, mas cujo exercício exclui sua capacidade de promover a integração e a coesão social. As análises são desenvolvidas a partir de pesquisa realizada no âmbito do Programa Nacional de Formação dos Professores do Ensino Médio, por meio de dados coletados com trabalhadores docentes participantes do PNEM no Espírito Santo, no período de 2014-2015.

**Palavras-chave:** Formação docente; Currículo; PNEM; Enem.

### DISPUTE POLICIES IN HIGH SCHOOL: AN EXCLUDING CONSENSUS?

### Abstract

This article develops a scheme of interpretation from the implementation of curriculum programs and teacher training combined with application obligatory evaluation tests, such as ENEM (National High school Exam). In it is criticized the strong asymmetries that constitutes the educational policies for secondary education based on a consensus about their right, but whose exercise exclude their ability to promote integration and social cohesion. The analysis is developed from research conducted under the National Program of High school Teachers' Formation through data collected with professors that participated of the PNEM (National Pact for Strengthening High School, in its Portuguese acronym) in the Espírito Santo state, in the period between 2014-2015.

**Keywords:** Teacher training; PNEM; Enem; Curriculum.

### POLÍTICAS EN CONFLICTO EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: CONSENSO EXCLUYENTE?

### Resumen

<sup>1</sup> Doutora em Educação, pós-doutora pela Ecole Normale Superieure de Lyon/Franca. Coordenadora-adjunta do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPE). E-mail: <[eliza.bartolozzi@gmail.com](mailto:eliza.bartolozzi@gmail.com)>

<sup>2</sup> Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação; Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo; coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe) e do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria). E-mail: <[silventorim@hotmail.com](mailto:silventorim@hotmail.com)>

<sup>3</sup> Doutor em Educação, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física; Departamento de Ginástica do Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo; membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (Nepe) e coordenador do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria). E-mail: <[wagnercefd@gmail.com](mailto:wagnercefd@gmail.com)>



El artículo desarrolla un esquema de interpretación desde la implantación de los programas curriculares y de formación dos profesores, combinados con la aplicación de exámenes obligatorios de evaluación. Hace crítica a las acentuadas asimetrías que constituyen las políticas educacionales para la Enseñanza Secundaria basadas en el consenso de la mayoría sobre su directo, pero cuyo ejercicio excluye su capacidad de promover la integración y cohesión social. Los análisis son desarrollados desde la investigación realizada en el ámbito del Programa Nacional de Formación de Profesores de la Escuela Secundaria, por medio de datos cogidos con trabajadores docentes participantes del PNEM en el Estado de *Espírito Santo*, en el período de 2014-2015.

**Palabras-clave:** Formación docente; Currículo; PNEM; ENEM.

## 1 Introdução

Em geral, nas sociedades democráticas, podemos considerar que uma escola é mais justa quando ela dá, aos alunos, as competências cívicas e uma autoconfiança independente das *performances* escolares e da origem social. A escola, nesse sentido, trabalharia para promover a dignidade humana, individual e coletiva, por meio da aprendizagem dos conhecimentos produzidos socialmente para o exercício do bem comum. A educação dos indivíduos, portanto, tem virtudes ao favorecer a tolerância, o civismo e a autonomia no trabalho e na vida social. Todavia, tais convicções não são sustentadas, nem pelos dados quantitativos, nem pelas análises qualitativas produzidas no campo científico, ou pelos órgãos públicos e privados. Pelo contrário, a constatação geral é sobre o enfraquecimento da escola como mecanismo de integração e coesão, isto é, a escola está longe de favorecer uma justiça social.

Estudos apontam que a expansão quantitativa das matrículas, observada nos últimos decênios, e o esforço de unificar os projetos educativos revelam um sistema mais dividido, atravessado por uma pluralidade de modelos culturais e por diversas práticas de segregação que acentuam a individualização dos percursos escolares. Esse fenômeno vem acompanhado de uma forte responsabilização tanto dos alunos quanto dos professores, de discutíveis culpabilidades individuais e de contestáveis desculpabilizações institucionais. Emerge, atualmente, um novo tipo de injustiça (MARTUCELLI, 2003).

A justiça é uma ordem política quando a distribuição de valores entre as pessoas é operada sob a referência a um princípio de igualdade. As exigências de justiça não podem ignorar as relações de força em que disputam projetos societários. Os debates atuais

colocam em causa o realismo e o custo econômico dos problemas que envolvem a educação no país. Quando o foco é o Ensino Médio, o quadro apresenta-se mais difícil e complexo, porque está mais diretamente relacionado aos embates da integração das juventudes no mundo do trabalho.

Certamente os esquemas interpretativos têm raízes pedagógicas no contexto de uma sociedade global e pós-industrial. Muito se discute sobre os significados desta instituição educacional *tradicional*, na sociedade do século XXI, de base tecnológica e informacional. No geral, as questões são sobre *o que* e *como* a escola deve ensinar para atrair os jovens. Ao mesmo tempo, as preocupações vivenciadas no campo escolar seguem na direção da inserção dos jovens no mundo do trabalho, e na necessidade de sustentação de determinada coesão social, desenvolvida a partir de valores e práticas cidadãs. Em última análise, grande parte dos segmentos sociais entende que o Ensino Médio tem a função econômica de atender às ocupações necessárias para a manutenção e desenvolvimento da sociedade contemporânea.

Não obstante a legitimidade desses pontos de vista, a reflexão aqui desenvolvida busca apontar que não é possível alimentar qualquer pensamento linear, tendo em vista as contradições sociais vividas pelo Ensino Médio. Sobretudo, que os problemas precisam ser explorados e compreendidos nas suas múltiplas dimensões, situadas nos campos cultural, político e econômico. Dessa maneira, impingir uma funcionalidade estreita ao Ensino Médio, de atendimento ao mercado de trabalho, ou de promover a habilidade dos alunos para os testes do exame nacional (ENEM), podem representar um equívoco pedagógico no processo formativo dos jovens, com graves prejuízos individual e coletivo, porque há forte risco de aumento da competitividade e da desigualdade. Em outras palavras, é possível que a escola, nessa perspectiva, não contribua para a coesão social em um contexto de acirramento das clivagens sociais.

É sabido que as políticas educacionais dos últimos decênios promoveram avanços significativos no que tange à legislação que assegura o direito à Educação Básica e o piso nacional dos salários dos profissionais; à implantação de programas que prometem assistência técnica e financeira aos sistemas educativos e à formação continuada dos professores, de fortalecimento da gestão escolar, a racionalização do financiamento dos

sistemas educativos por meio dos fundos, etc. Ao mesmo tempo, foram implantadas políticas focadas nos resultados e de caráter privatizante como, por exemplo, as avaliações em larga escala, apostilamentos dos manuais escolares e parcerias de gestão privada de escolas públicas.

Observa-se que a convivência dessas diferentes lógicas não alcança um equilíbrio das práticas educacionais: pelo contrário, o esforço concentrado na aplicação das avaliações dos sistemas educativos vem obrigando as escolas a privilegiarem práticas que resultem em bons índices de sucesso. Grosso modo, essas políticas acentuam a individualização das trajetórias escolares e acirram a desigualdade social.

Portanto, é fundamental refletir sobre o papel da educação na sociedade democrática, onde os sujeitos são iguais em direito, de forma a consolidar posições pedagógicas mais seguras e orgânicas, que projetem para um presente e futuro de justiça social. Ou seja, se o modelo de sociedade conhecido por nós é hierárquico, ele deve ser fundado sobre a justiça, em função da contribuição das pessoas ao bem comum, e não o seu contrário. Se a escola se organiza de forma hierárquica, a partir da meritocracia, há de se questionar como ela poderá ajudar a dar materialidade a essa ideia de justiça social.

Neste texto, parte-se do pressuposto que o Ensino Médio, assim como toda a Educação Básica, constitui o percurso formativo necessário para que todos os brasileiros tenham acesso ao conhecimento sistematizado (ciência) em um ambiente pleno de culturas diversas e múltiplas, que dialogam entre si, na direção de construções de sínteses de identidades cidadãs. A valorização da ciência e da cultura deve possuir o mesmo grau de atenção e, em diálogo aberto e participativo, ter a potência de gerar novos fundamentos para a transformação e emancipação social. O caminho desse percurso, demasiadamente complexo, porque feito por atores diversos e diferentes, geralmente em situações de fragilidade psicológica, social e econômica, precisa de um planejamento organizado a partir de uma dinâmica que garanta a humanização dos sujeitos, cada vez mais coisificados pelo mundo capitalista. Esse planejamento constitui o currículo da escola que, com a responsabilidade de desenvolver a ciência e a cultura na vida dos jovens, traz a prática social do trabalho (e a tecnologia) como mediação desse processo pedagógico.

Para situar essa discussão, este texto traz reflexões realizadas pelo grupo de pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (NEPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), desenvolvidas a partir de projetos de pesquisa e de extensão. Em relação à pesquisa, as reflexões emergem em torno do projeto financiado pelo Conselho (CNPq) *Programa Ensino Médio Inovador: condições de trabalho e formação docente*. Quanto ao projeto de extensão, a experiência com o Programa Nacional de Formação do Ensino Médio (PNEM) produziu dados que serão apresentados e analisados como forma de compreender os desafios postos na execução da política educacional.

Este artigo é desenvolvido em duas partes, além desta introdução e as considerações finais. A primeira seção desenvolve um esquema de interpretação como subsídio para compreensão das políticas para o Ensino Médio. A segunda analisa o Programa Nacional de Formação dos Professores do Ensino Médio e discute os dados coletados com trabalhadores docentes participantes do PNEM no Espírito Santo, no período de 2014-2015.

## **2 O direito ao Ensino Médio como base da política educacional**

Nas sociedades democráticas, onde os sujeitos são iguais em direito, cada um deveria ser potencialmente candidato para ocupar os lugares geralmente dispostos desigualmente no interior da sociedade. Essa perspectiva de igualdade, onde as posições são distribuídas em função dos talentos individuais e não de nascimento ou de solidariedades familiares, tem uma aplicação extremamente tímida, não somente no Brasil. Um rápido olhar como meio de síntese, sobre as políticas educacionais dos últimos trinta anos, pode levar a crer que o ideal orientador da igualdade de chances foi substituído por políticas contra a exclusão. Contudo, a realidade dos dados revela a permanência do perverso quadro de desigualdade social e educacional, mesmo com o significativo aumento da população escolarizada.

Os últimos anos mostram uma estabilização das matrículas no Ensino Médio, entre 9,6 milhões e 10 milhões nas redes pública e privada. Esta quantidade de matrículas está aquém do que seria desejável, uma vez que a proporção de jovens de 18 a 29 anos que concluiu este nível de ensino ainda é baixa. De acordo com a PNAD (IBGE, 2013), apenas 58%

dos jovens nesta faixa etária haviam concluído a última etapa da Educação Básica. Portanto, em 2013, cerca de 16 milhões de jovens brasileiros não se encontravam formalmente habilitados a pleitear uma vaga na educação superior, pelo fato de não disporem do requisito legal, ou mesmo a buscar melhor inserção no mercado de trabalho (IPEA, 2015).

São muitas as análises que buscam avaliar e estabelecer as responsabilidades próprias das instituições escolares, na produção e reprodução das igualdades e desigualdades sociais. Mas um ponto de vista do problema é consenso na sociologia da educação: o ideal da igualdade terminou e está, no seu lugar, o direito dos usuários (DEROUET, 2003). Dentre as diversas políticas educacionais implantadas nos últimos anos, animadas por uma justaposição de lógicas, sem os devidos enfrentamentos ideológicos, o crescimento massificado da escola engendra formas mais sutis de reprodução das desigualdades sociais.

Segundo Merle (2013), o que se observa é uma *democratização segregativa*, em face da ausência de escolhas claras quanto à gestão da heterogeneidade dos níveis escolares e dos percursos sociais dos alunos. A massificação ocorrida deve ser caracterizada com a expressão não igualitária, porque conserva as desigualdades.

As mudanças nos modos de orientação, de coordenação e de controle dos sistemas educativos operadas nos últimos decênios deram formas a políticas, para o Ensino Médio, de modo a prolongar a idade da obrigação escolar e escolarizar todos os alunos em seu conjunto. Certamente, o dispositivo do direito impõe coerções sobre o modo de usar os recursos próprios para limitar as condutas predatórias, que poderiam colocar em risco a própria lógica do sistema capitalista (BOLTANSKI, CHIAPELLO, 2003). Sob a orientação do direito à educação, então, o poder local é responsabilizado a cumprir, com mais e melhor eficácia, a oferta escolar. Nessa direção, a implantação de diversos programas que afetam o currículo, a formação de professores, a gestão escolar e a avaliação fez emergir um quadro confuso de fracasso/sucesso e de competitividade, sem elucidar seus pressupostos cognitivos, sociais e seus modos de inscrição no conjunto das relações sociais.

O exemplo da instalação da *École unique* na França, a partir de 1975, analisado por Van Zanten (2003), permite observar algumas práticas comuns na educação brasileira a partir dos anos 1990, mesmo que tais projetos sejam diferentes. O modelo escolar francês

exigiu novos modos originais de organização escolar: pediu à escola para lutar contra a exclusão quando colocou, como sua missão, construir uma cultura comum a todos os alunos de uma sociedade pluriétnica e pluricultural. As concepções e práticas tradicionais dos professores foram confrontadas e abaladas com a chegada massiva de um novo público, pouco preparado intelectualmente e socialmente para aceitar as regras propostas pela instituição. Os profissionais também, segundo Van Zanten (2003), ficaram preocupados com a perda da hegemonia da escola em face ao crescimento exponencial de saberes, a sua difusão pelos meios exteriores à instituição e à demanda de rendimento econômico e utilidade social expressos pelas famílias, os empregadores e autoridades políticas locais. A descentralização, e também as demandas dos alunos e pais, provocaram os diretores escolares a investir na escola, em nome de melhor eficácia. Os professores foram profundamente afetados pelas transformações das condições de exercício do trabalho, engendrados pela heterogeneidade social e cultural crescente dos alunos. Os estabelecimentos foram confrontados com vários problemas, e agora precisavam agir em um novo domínio: o exercício do direito dentro das instituições.

Como, então, caracterizar as políticas voltadas para a garantia do direito ao Ensino Médio, neste início do século XXI, no Brasil? Em primeiro lugar, é importante destacar o avanço da Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que assegurou o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público (BRASIL, 2009). O que antes o Estado tinha como dever assegurar uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio, com a nova lei, ele deve assegurar a universalização deste nível de ensino.

Os estados regionais são os maiores responsáveis em assegurar esse direito à educação. Tendo em vista a autonomia de cada ente da federação, essa dinâmica pode ser operacionalizada de variadas maneiras, geralmente fazendo uso de parcerias com a União e/ou com o setor privado, no interior de sistemas educativos diferentes e desiguais. No plano nacional, as normas e os instrumentos de avaliação questionam a produtividade e a qualidade dos sistemas escolares. Nesse quadro, verifica-se a preocupação em conjugar eficácia, racionalização e rentabilidade desses sistemas com uma permeabilidade crescente das fronteiras entre o público e o privado. Observa-se, também, o desenvolvimento de

políticas transversais ou intersetoriais, nas quais as parcerias avolumam-se nos espaços ausentes deixados pelos governos.

Essas múltiplas variações na gestão dos sistemas educativos apresenta um quadro de complexidade que repousa sobre uma pluralidade de valores e de modos de avaliação. Grosso modo, essa pluralidade é legítima quando esse consenso permite o exercício do direito à educação. Mas, muitas vezes, as justaposições de projetos/programas multiplicam *verdades*, nas quais a compreensão dos problemas é uma questão de opinião, sem enfrentamentos ideológicos. É fundamental, então, compreender as posições (ou os sentidos dados às experiências no planejamento das políticas) dos diversos atores que participam da elaboração e da execução dos programas educacionais.

Nessa direção, destacamos as políticas diretamente relacionadas ao currículo e à formação dos professores porque, para além da sua centralidade nos esforços instituídos nos últimos anos pelos órgãos governamentais e não governamentais, entendemos que esses campos revelam mais especificamente os enquadramentos dispostos para a comunidade educacional, de convivência com uma pluralidade de referências teóricas pouco articuladas, cuja síntese não alcança um projeto pedagógico para a instituição contemporânea.

Assim, se há consenso quanto à garantia do direito ao Ensino Médio para todos, há contradições sobre as formas de sua operacionalização. A partir dos padrões de regulação que orientam para eficácia das instituições, a lógica do mercado é potencializada sobre a escola, que é, agora, cobrada fundamentalmente pelos seus resultados. Os dispositivos da avaliação em larga escala e o Exame Nacional do Ensino Médio geram uma grande tensão sobre o trabalho dos profissionais de ensino, no mesmo compasso que engendram a individualização e a competição. Ao mesmo tempo, o Ensino Médio possui diretrizes curriculares que apontam na direção de trazer as culturas juvenis para dentro da escola, no sentido de valorizá-las e emancipá-las, diferente do conhecimento utilitarista das avaliações como lógica de exames estandarizados (AFONSO, 2005, APPLE, BURAS, 2008; HARLEN, JAMES, 1997; SOUSA, LOPES, 2010)<sup>4</sup>. Importa explorar um pouco melhor sobre

---

<sup>4</sup> Os autores apresentam o modo como os exames estandarizados, alinhados com os ideais liberais que aplicam à escola os princípios do livre-mercado vão, no Brasil, Estados Unidos, Portugal e países do Reino Unido, determinando a produção do currículo e a organização do trabalho docente.



esses programas, no sentido de analisar que tipo de consenso existe sobre o atendimento ao direito ao Ensino Médio no Brasil.

### **3 Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos do Ensino Médio no Espírito Santo**

Conforme a interpretação sobre o Ensino Médio, esquematizada até aqui, se há consenso sobre a política que garanta o direito à escolaridade aos jovens, sua caracterização deve ser observada a partir da análise dos programas elaborados para esse exercício. No campo do currículo, em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Este documento orientador do currículo das escolas de Ensino Médio do país foi construído de forma dialogada entre várias entidades responsáveis pelos estudos, pesquisas e exercício da oferta dessa etapa da Educação Básica. Por isso, podemos dizer que essas DCN representam um avanço na forma de conceber o Ensino Médio, em sua diversidade de sujeitos e de contextos, ao mesmo tempo em que almeja uma base unificada sob o eixo do trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Para a implantação das DCN no país de organização federativa, o Ministério da Educação propôs, aos estados, um programa de formação dos seus profissionais. O *Programa de Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio* (PNEM), como programa vinculado ao *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*<sup>5</sup>, constituiu-se no compromisso de valorizar a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, em consonância com a Lei nº 9394, de 1996, e com as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* - Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Portanto, a formação continuada no PNEM objetivou colaborar com a discussão e atualização das práticas docentes, em conformidade com essas Diretrizes Curriculares, bem como melhorar os resultados dos estudantes do Ensino Médio nas avaliações internas e externas.

A descrição que segue, sobre a execução do PNEM, busca retratar o seu desenho e algumas das principais questões vividas na realidade do Espírito Santo, que seguiu a diretriz nacional. Dessa forma, nas ações de formação continuada apresentadas pelo PNEM

---

<sup>5</sup> Instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.

esteve previsto estimular que o coletivo de professores, equipes pedagógicas e gestores de cada escola e da Secretaria Estadual de Educação participem efetivamente da discussão e proposição curricular pautada pela compreensão das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, contemplando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, de modo a atender as necessidades e expectativas dos jovens e da sociedade contemporânea.

No Estado do Espírito Santo, no período de 2014 a 2015, totalizando 200 horas de formação, 6.622 cursistas (entre eles, 6.050 professores e 150 coordenadores pedagógicos), de 324 escolas dos 78 municípios, participaram da formação. O PNEM teve, em sua organização, a seguinte rede: 01 Coordenador Geral e dois 02 Coordenadores Adjuntos da Instituição de Ensino Superior (IES), 06 Supervisores (02 da UFES, 1 do IFES e 03 da SEDU), 10 Formadores da IES, 30 Formadores Regionais junto aos Orientadores de Estudos, e 373 Orientadores de Estudos nas escolas junto aos professores e pedagogos cursistas.

No âmbito de cada unidade de ensino, os professores e pedagogos cursistas, bolsistas e não bolsistas, organizaram-se em grupos de estudos, sob a coordenação de um Orientador de Estudo. Esse processo esteve contextualizado em uma rede de formação que envolvia o planejamento e o acompanhamento das ações pela Coordenação Geral, pelos Formadores de IES do Espírito Santo, pelos Supervisores e pelos Formadores Regionais. Pela mediação dos Formadores Regionais e pelos Orientadores de Estudos, os cursistas desenvolviam a formação. A formação na escola, em sua primeira e segunda etapa, teve como eixo central o desenvolvimento da temática *Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral*, com os seguintes campos temáticos: Sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral; Ensino Médio e formação humana integral; O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Organização e gestão do trabalho pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de conhecimento e integração curricular. O último campo temático foi ampliado e aprofundado na segunda etapa da formação, tendo em vista suas articulações com os princípios e desenho curricular das DCNEM e dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento.

Na forma de grupo de estudos desenvolvidos nas escolas e no espaço e tempo dos planejamentos das áreas de conhecimento (Linguagem, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e/ou dos componentes curriculares, a formação do PNEM aconteceu sob a mediação dos Orientadores de Estudos. Essa dinâmica apresentou singularidades condizentes com as características das escolas, ocorrendo de forma a consolidar a proposta de estudo e reflexão na ação. Com uma metodologia que mostrou a interface entre leituras dos materiais de referências e suas problematizações mobilizadas pelos Orientadores de Estudo, percebemos a necessidade de uma valorização das experiências das especificidades de cada tema e a relação com as áreas dos conhecimentos e componentes curriculares. O uso de materiais alternativos e complementares foi uma estratégia importante para a ampliação dos conhecimentos propostos, atendendo às necessidades de cada grupo de estudos.

Do mesmo modo, a metodologia assumida no trabalho dos Formadores IES, Supervisores e Formadores Regionais, pautou-se na diversidade de dinâmicas balizadas pela contínua aproximação entre teoria e prática, e pela perspectiva de valorização da escola como *lócus* da formação. Os encontros e seminários de formação, tanto na UFES como nas Superintendências Regionais do Estado, nas escolas e/ou outros espaços, mostraram respeito a uma forma de trabalho dinâmica e problematizadora, na direção da construção da autonomia dos Orientadores de Estudos e dos Formadores Regionais para a materialização da proposta de formação em rede, e compartilhada mediante diálogo sistemático com os Supervisores e Coordenadores.

A produção dos registros dos participantes foi um aspecto a se destacar nesse processo, na busca de assumir os docentes como coautores e coprodutores da formação, o que implicou a produção de contínuos relatórios descritivos e a produção de um livro com a representação de toda a equipe do PNEM/ES.

O processo de formação ampliou-se com a realização dos diversos seminários, que objetivaram fundamentar a proposta, acompanhar as ações em implementação, dar visibilidade às produções dos sujeitos, bem como proceder à avaliação geral do PNEM. A dimensão política e pedagógica desses encontros indicam resultados positivos na constituição da formação como coletiva e organizada por diferentes estratégias.

Especificamente sobre o processo de formação continuada, as questões curriculares do Ensino Médio os dados<sup>6</sup> do PNEM/ES, extraídos tanto do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) do Ministério da Educação, como os elaborados pela equipe do PNEM/ES, *survey*<sup>7</sup> respondido por 4.761 participantes, indicaram, de modo geral, a pertinência e a relevância desse programa, na perspectiva dos sujeitos envolvidos.

A avaliação do processo da formação ocorreu de forma contínua e processual, por meio do acompanhamento individual e coletivo realizado pelas ferramentas do SIMEC, e com a complementação de outros instrumentos descritivos para avaliação de cada etapa desenvolvida no estudo de cada um dos cadernos de formação. Aplicou-se um *survey* a todos os participantes, bem como entrevistas com gravação de reuniões e seminários. A produção dos registros da experiência de formação foi uma constante como forma de avaliação do processo, e foi desenvolvida pelos diálogos nos diferentes encontros de formação, por pesquisas acadêmicas e pela produção de um livro com a representação de todas as categorias de participantes do PNEM, conforme mencionado anteriormente.

A perspectiva adotada pela equipe da coordenação foi tratar a avaliação como orientadora dos processos em construção; portanto, processual, contínua, dialógica e emancipatória. Uma ação central no ato educativo, que se dirige para identificar avanços e fragilidades dos processos e, assim, problematizá-los, tendo em vista as possibilidades de redefinição de caminhos. Buscamos avançar para além dos critérios como participação e frequência que, apesar de serem importantes para a regulação das ações, não ofereciam os elementos necessários para avaliarmos a própria formação e as implicações no currículo e nos participantes.

As respostas obtidas pelos atores participantes do PNEM expressaram o sentimento de identificação com o programa, reconhecendo que ele pode, de fato, contribuir para qualificar a formação profissional continuada, para o desenvolvimento de

---

<sup>6</sup> O PNEM-ES está vinculado ao Projeto de Extensão – *Programa Ensino Médio Inovador*, e ao Projeto de Pesquisa – *Programa Ensino Médio Inovador: Condições de Trabalho e Formação Docente*, coordenados pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliza Bartolozzi Ferreira, do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (NEPE) da Universidade Federal do Espírito Santo.

<sup>7</sup> No período de realização do *survey*, o número de professores da rede pública estadual era de 21.803, sendo 8.444 efetivos e 13.359 temporários (SEDU, 2014). O número de participantes do PNEM/ES foi de 6.621 e 4.761 respondentes do *survey*.

uma leitura mais ampla das especificidades do Ensino Médio, bem como para a elaboração de novas estratégias de trabalho com as múltiplas juventudes que fazem parte do Ensino Médio.

No que se refere à percepção dos participantes do PNEM/ES sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação, destacamos a opinião dividida sobre o atendimento a todos os docentes da escola. Em outras palavras, os dados indicam que a política de formação nacional contempla a maioria dos docentes (56,8%) com boas oportunidades de formação em serviço (30%). No entanto, um percentual significativo (41,55%) considera que essa política não contempla a maioria dos docentes em atividade e acredita que não são oferecidas boas oportunidades de formação em serviço (30%).

Neste ponto, é preciso considerar o fato de o edital do programa não contemplar a participação de profissionais da educação como os diretores e supervisores. Além disso, na rede estadual do Espírito Santo, 62,4% dos profissionais da Educação são contratados em regime de designação temporária. Esse fato gerou, pelo menos, dois grandes problemas: 1) a impossibilidade de adesão ao programa por não constarem no Censo Escolar de 2013 da respectiva rede em que o Programa estava vinculado; 2) não continuidade na rede ou no Ensino Médio entre os anos de 2014 (primeira etapa da formação) e 2015 (segunda etapa), impossibilitando a permanência de seu vínculo no PNEM. É importante ressaltar, a partir desses dados, sobre as dificuldades de execução de um programa/projeto educacional em realidades que apresentam precariedades estruturais. Geralmente, as potencialidades das políticas para gerar ações transformadoras no campo educativo são refreadas pelas condições, ainda muito desiguais e precárias, que se encontram os sistemas educativos no país.

Para os respondentes do *survey*, os propósitos de programas de formação continuada estão relacionados predominantemente à possibilidade de ampliação e aprofundamento dos conhecimentos e experiência da docência, assumindo uma reflexão sobre a prática como eixo articulador dos processos de formação. Esse dado difere, assim, de um senso comum, de que o interesse dos professores por cursos de formação está relacionado à busca de certificação para progressão na carreira, ou como mecanismo de melhoria da pontuação nos processos seletivos. Por sua vez, é pequena a porcentagem de

respondentes que assinalaram a relação entre o objetivo do PNEM com a difusão das DCN (15,3%). Por mais que essa questão tenha sido debatida nos momentos coletivos durante a realização dos seminários ou dos encontros com os Formadores Regionais e Orientadores de Estudos, os respondentes pouco relacionam o curso de formação com o exercício de implantar as diretrizes curriculares.

Quando da análise específica dos processos de formação continuada desenvolvidos pelo PNEM/ES, temos a predominância de opinião entre  *muito satisfatório*  e  *satisfatório*  (somados mais de 90%) dos participantes do  *survey* , em relação às atividades formativas, à carga horária total prevista e à participação dos cursistas no programa. Do mesmo modo, a maioria considerou que o programa de formação atendeu aos objetivos ( *sempre e frequentemente* ). Neste caso, de acordo com a sinalização sobre os objetivos do PNEM, a maioria considera que o programa tem, como propósito, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e experiências dos professores. As expressões de não atendimento aos objetivos e graus de insatisfação com a organização das atividades da formação foram pouquíssimo consideradas pelos respondentes.

Assim, também a distribuição e volume dos conteúdos, em relação à carga horária proposta para os encontros foi considerada  *muito satisfatória*  (35.3%) e  *satisfatória*  (57.8%), especialmente quando se analisa a adequação dos conteúdos trabalhados aos objetivos da formação, fundamentados nos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Quanto à adequação da metodologia da formação à concepção de Currículo Integrado, praticamente 100% das categorias  *excelente*  e  *bom*  foram sinalizadas pelos respondentes.

De forma geral, com índices aproximados aos 100%, os participantes do PNEM/ES apontaram que a articulação dos conteúdos da formação entre as áreas de conhecimentos, nas áreas de conhecimentos e entre os componentes curriculares foi sempre ou frequentemente percebida. Podemos afirmar, então, que o PNEM é um programa que compõe uma amplitude nos aspectos  *articulação*  e  *adequação dos conteúdos, nas e entre*  as áreas de conhecimentos, e entre os componentes curriculares, conforme preveem as referidas diretrizes curriculares.

Destacamos, ainda, que nossos participantes também indicaram predominantemente que os conteúdos trabalhados na formação do PNEM promoveram a

interação entre teoria e prática, ao longo da própria formação. Também apontaram para possibilidades de articulação contínua dos conteúdos da formação com as diferentes e diversas demandas do trabalho docente. Portanto, os conteúdos provocaram a problematização de temas voltados à realidade das condições de trabalho. A interação entre teoria e prática, ao longo da formação do PNEM/ES, foi apontada como *frequentemente* desenvolvida por 49.9%, e *sempre* desenvolvida por 44.2% dos respondentes. Soma-se a esses dados a percepção de uma *boa* (53,2%) e *excelente* (39,6%) a adequação das práticas propostas pela formação às necessidades dos docentes para sua atuação profissional.

Esses dados estão articulados ao projeto editorial e perspectivas de formação, assumidos nos cadernos elaborados para a mediação do trabalho no PNEM, sobretudo os elaborados para a primeira etapa. Neles, encontramos uma escrita que visa a estabelecer um diálogo com os cursistas, em uma linguagem traduzida para a realidade produzida historicamente na educação brasileira, em especial no Ensino Médio e, ao mesmo tempo, com a construção de *links* como *Em outras palavras* e *Saiba mais*, que possibilitam o aprofundamento conceitual sobre os temas abordados. Encontramos ainda o link *Reflexão e ação*, em que são propostas atividades para os cursistas, objetivando, em sua maioria, a articulação do conteúdo com as realidades e demandas locais.

Assim, temos a indicação que os aproximados 90% dos nossos participantes avaliaram positivamente o conteúdo de todos os cadernos de formação. Ou seja, eles consideram que o conteúdo contemplou os fundamentos históricos, políticos, sociais e didáticos da educação, e permitiram a relação entre o geral e o específico, e seus desdobramentos na dinâmica do cotidiano das escolas e dos sujeitos do Ensino Médio. Os indicadores de *satisfatório* (59,4%) e o *muito satisfatório* (34,1%), quanto ao impacto da formação do PNEM/ES, na qualidade do Ensino Médio, considerando os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais, revelam que o programa alcançou seu objetivo.

Não obstante a avaliação positiva dos respondentes quanto aos conteúdos abordados nos cadernos da formação, é preciso destacar que há uma descontinuidade entre as bases teóricas da primeira para a segunda etapa. Esta observação é muito preocupante, porque nem os elaboradores tiveram o cuidado em explicitar as diferentes perspectivas

teóricas que constituem um mesmo programa de formação, nem os respondentes conseguem identificar esses antagonismos.

Na primeira etapa do programa fica evidente o alinhamento teórico com os princípios (trabalho, pesquisa, direitos humanos, sustentabilidade socioambiental) e as dimensões (trabalho, ciência, cultura, tecnologia) propostos nas DCN, sustentado pela teoria crítica. Sendo assim, mesmo diante dos esforços empreendidos no caderno 1 da segunda etapa para retomar os princípios e dimensões, o pluralismo teórico, nos outros 4 cadernos, acaba por ser sua grande marca. Com ele, observamos o uso de diferentes conceitos dentro de um mesmo caderno, sem as devidas ponderações e, ainda, um afastamento da perspectiva da própria DCN, rumo aos estudos culturais assentados nas teorias pós-críticas.

Contudo, é no caderno 1 da segunda etapa (*A organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio*) que se retoma uma discussão iniciada na primeira etapa sobre a gestão escolar. Nele são problematizadas as questões relacionadas com a gestão democrática, eleição de diretores e planejamento participativo. Os dados sobre as relações de poder e decisões políticas sinalizam os desafios enfrentados na rede estadual de ensino do Espírito Santo para instituir a eleição de diretor e fortalecer os processos de gestão democrática. Outrossim, é revelador das tensões sofridas pela elaboração de projetos de formação que apresentam perspectiva distintas, como aquelas em que se pretende a capacitação dos envolvidos para, por exemplo, a realização do Enem e a oferecida pelo PNEM.

Portanto, é nítido o paradoxo nas políticas educacionais para o ensino médio no país com a formulação de diretrizes curriculares, que buscam alcançar a integração dos conhecimentos a partir do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como prática pedagógica, ao mesmo tempo em que investe grandes recursos financeiros na realização do Enem, que se resume em um exame que visa a averiguar habilidades e competências julgadas necessárias para uma vida adulta.

O Enem segue o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) na construção de itens para medir a aplicação do conhecimento em situações da vida prática. Ambos usam a Teoria da Resposta ao Item (TRI), que permite comparações entre as provas. O princípio básico é que cada indivíduo possui uma habilidade latente e não observável, cujo



valor determina a probabilidade de acerto de um item que mede essa habilidade, e que pode ser expresso em uma única escala. Assim, o Enem esvazia o sentido da dimensão cognitiva, reduzindo-a a uma função de valor de troca no mercado social: “afirma-se a positividade do conhecimento caso ele se expresse em um saber-fazer passível de ser trocado por vantagens sociais” (LOPES; LÓPEZ, 2010, p. 103).

A observação da realidade educacional contemporânea, a partir da implantação dos programas curriculares e de formação dos professores, combinados com aplicação de exames obrigatórios de avaliação, reforça a crítica às acentuadas assimetrias que constituem as políticas educacionais para o Ensino Médio, baseadas no consenso da maioria sobre o seu direito, mas cujo exercício exclui sua capacidade de promover a integração e a coesão social. Dessa forma, as disputas entre concepções sobre o Ensino Médio sem os devidos enfrentamentos ideológicos contribuem para dificultar o exercício do direito, de forma a perdurar práticas injustas de inclusão escolar.

#### **4 Considerações finais**

O PNEM propôs uma intervenção sobre o contexto do Ensino Médio e do currículo, bem como a formação continuada dos atores. Entendemos que ele se articula a outros programas que buscam a melhoria da formação de professores e da educação no Brasil e, mesmo mediante suas fragilidades e seus desafios, mostrou-se como possível para o contexto atual da educação brasileira. Assim, consideramos importante dar continuidade às ações do PNEM, como possibilidade de produzir dados para subsidiar o debate sobre a implantação de uma política efetiva de formação docente para o Ensino Médio. Esta, integrada à Política Nacional de Formação de Professores que, de forma geral, contextualiza a questão das identidades e os processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação como dimensão estruturante do fazer docente na Educação Básica. Portanto, está relacionada à defesa de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, visando, de forma articulada e prioritária, à formação inicial, à formação continuada e às condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do professor. Não obstante as contradições observadas nas políticas educativas,

entendemos que a continuidade do programa de formação fortalecerá o movimento de resistência às proposições curriculares, que são defendidas por agentes internos/externos e seus mecanismos regulatórios, como o Enem, que se fundamentam em uma prática excludente, que faz um movimento inverso, ao promover a competitividade e individualizar os percursos escolares.

## Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

APPLE, M. A.; BURAS, K. L. (Orgs.). **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_ceb\\_002\\_30012012.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf)>. Acesso em: 29 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009**. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm)>. **Acesso em 20 dez. 2015.**

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 29 jun. 2016.

DEROUET, J.L. **Le collège unique en question**. Paris: PUF, 2003.

HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 4, l 3, p. p. 365-379, 1997.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos indicadores sociais**.

Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2013/>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da vulnerabilidade social nos municípios brasileiros**. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://ivs.ipea.gov.br/ivs/data/rawData/publicacao\\_atlas\\_ivs.pdf](http://ivs.ipea.gov.br/ivs/data/rawData/publicacao_atlas_ivs.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2015.

LOPES, A.C.; LÓPEZ, S.B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. In: **Educação em revista**. UFMG: Belo Horizonte, v.26, n. 01, 2010, p. 89-110.

MARTUCELLI, D. Efeitos sociais e políticos da educação. In: VAN ZANTEN, A. (coord.). **Dicionário de educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 291-295

MERLE, P. La démocratisation de l'enseignement entre égalisation et illusions. In: DURU-BELLAT; VAN ZANTEN, A. **Sociologie du système éducatif**: les inégalités scolaires. Paris: PUF, 2013.

SEDU – Secretaria de Estado de Educação. 2014. Disponível em: < <http://sedu.es.gov.br/>>. Acesso em 29 dez. 2014.

SOUSA, S. M. Z. L. LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista ADUSP**, São Paulo, v. 1, p. 53-59, jan. 2010.

VAN ZANTEN, A. Division du travail éducatif au college. In: DEROUET, J.L. **Le collège unique en question**. Paris: PUF, 2003.

**RECEBIDO EM 01 DE ABRIL DE 2016.**

**APROVADO EM 30 DE MAIO DE 2016.**