



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

ROSÂNGELA VARGAS DAVEL PINTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PEDAGOGOS DO
ENSINO MÉDIO: ESTUDO SOBRE O PNEM NO ESTADO DO
ESPÍRITO SANTO**

VITÓRIA

2018



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

ROSÂNGELA VARGAS DAVEL PINTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PEDAGOGOS DO ENSINO
MÉDIO: ESTUDO SOBRE O PNEM NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Docência, Currículo e Processos Culturais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvana Ventorim

VITÓRIA/ES

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROSANGELA VARGAS DAVEL PINTO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PEDAGOGOS DO ENSINO MÉDIO: ESTUDO SOBRE O PNEM NO ESPÍRITO SANTO

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 22 de agosto de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo

Professor Doutor Antonio Henrique Pinto
Instituto Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

A produção de um trabalho como este nunca é feita apenas por quem o escreve. Muitas pessoas contribuem com ideias, palavras, leituras, observações e críticas. Sendo assim, ao finalizar este trabalho, não poderia deixar de agradecer a algumas destas pessoas tão fundamentais:

A Deus, pois sem Ele jamais teria chegado aonde cheguei. Sua proteção me fez forte e sua bênção me fez seguir em frente, sem me abater diante dos problemas.

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Silvana Ventrone, pela amizade, orientação competente e incentivo constante. Além de orientar a pesquisa, proporcionou-me uma nova maneira de ver o mundo e encarar as situações difíceis; soube corrigir-me quando necessário, mas, sobretudo, soube elogiar os progressos e compreender as limitações. Para mim, foi motivo de muita alegria me descobrir acompanhada por ela nesta caminhada.

A minha família: A meu marido e companheiro, Marcos, pelo apoio incondicional e incentivo em todos os momentos, principalmente nos de incertezas, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos. Sem você, nenhuma conquista valeria a pena; a meus filhos, Luiz Felipe e Anna Beatriz, razões da minha vida, por entenderem meus muitos momentos de ausência; a meus pais que, embora muito idosos e, muitas vezes, sem entender minha ausência, sempre demonstraram terem orgulho de mim; a minha irmã que sempre torceu por mim e vibrou com minhas vitórias.

À banca examinadora: Prof. Dr. Wagner dos Santos, Prof. Dr. Antônio Henrique Pinto e Prof. Dr. Geide Rosa Coelho pela disponibilidade em conhecer este trabalho, pelas valiosas sugestões apresentadas durante o Exame de Qualificação e também pela presença continuada na banca examinadora.

À coordenação do PPGE e aos professores da turma 30 do curso de mestrado, pelo incentivo à pesquisa, pela partilha de conhecimentos.

Enfim, aos amigos: em especial, a Luciléia Gilles, vizinha, parceira de trabalho, companheira de caminhada, minha incentivadora, pela imensa contribuição técnica

nas planilhas do Excel, pelo auxílio constante na escrita, realizando leitura dos meus textos dando contribuições pertinentes para melhorá-los e enriquecê-los, pelos cafés e caminhadas sempre me incentivando a continuar, apesar do cansaço após um longo dia de trabalho; enfim a todos os amigos que sempre acreditaram e torceram por mim. Por tudo isso, pelos laços afetivos existentes, estreitados mais ainda neste percurso, a razão do meu sentimento: Obrigada!

“Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso.” Charles Chaplin

RESUMO

Este estudo visa analisar as percepções dos professores e dos pedagogos da rede pública estadual de educação do Espírito Santo sobre as implicações da formação continuada de professores no ensino médio a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). O Pacto, desenvolvido pelo Ministério da Educação, foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 e, por meio dele, o Ministério da Educação, as secretarias estaduais e as instituições de ensino superior assumem o compromisso pela valorização da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público nas áreas rurais e urbanas. Nessa pesquisa, propôs-se: identificar o perfil dos sujeitos da formação; verificar a articulação do PNEM com o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI); investigar a opinião dos sujeitos envolvidos sobre o atendimento aos objetivos da formação do PNEM; analisar a proposta de formação continuada no âmbito do PNEM, quanto à organização, estrutura, metodologia, relação entre o conteúdo da formação e a prática docente e orçamento. Para tanto, a proposta metodológica desse trabalho fundamenta-se na pesquisa exploratória de cunho documental e, para análise dos resultados, tomamos como referência a plataforma do Simec e o Survey (instrumento elaborado pela coordenação do PNEM na UFES e aplicado aos cursistas). Constatou-se que a formação do PNEM representou um momento de fortalecimento da relação e da interação entre os docentes de várias áreas de conhecimento, bem como um momento de reflexão e de atualização das práticas pedagógicas e curriculares. Embora o Pacto signifique um avanço para a valorização do profissional de educação, existem lacunas a serem superadas, principalmente no que se refere à necessidade de ampliação dos debates que envolvem metodologias de ensino, identidade docente e realidade escolar, na perspectiva de encontrar medidas efetivas para a promoção da valorização do profissional da educação e do desenvolvimento do ensino médio.

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

ABSTRACT

This study aims to analyze the perceptions of teachers and pedagogical coordinators in the public education of the state of Espírito Santo on the implications of continuing teacher training in secondary education, based on the National Pact for Strengthening of Secondary Education (PNEM). The Pact, developed by the Ministry of Education, was regulated by Ministerial Ordinance No. 1,140, in November 22nd, 2013, regulated the Pact and through it, the Ministry of Education, the state education secretaries and the higher education institutions assent the commitment to valorizing the continuing education of teachers and pedagogical coordinators who work in public secondary education in rural and urban areas. In this research, it was proposed: to identify the trajectory of the continuing education in the system education of the state of Espírito Santo, we aim to identify the profile of the subjects of the formation; Check the articulation of the PNEM to the innovative high school program (ProEMI); investigating the opinion of the subjects involved in meeting the objectives of the PNEM; To analyze the proposal of continuous training in the PNEM, as the organization, structure, methodology, relationship between the content of the training and the teaching practice and the financing. Therefore, the methodological proposal of the research is based on the exploratory research of a documentary procedure and to analysis of the results, we take as reference the Simec platform and the survey (instrument elaborated by the PNEM coordination in UFES and applied to the course members). It was found that the PNEM training represented a moment of strengthening in relationship and interaction of teachers in the various areas of knowledge, as well as reflection and updating of pedagogical and curricular practices. Although the Pact represents an advance for the appreciation of the education professional, there are gaps to be overcome, especially with regard to the need to expand the debates that involve teaching methodologies, teaching identity and school reality, in the perspective of finding effective measures to promote the valuation of the education professional, as well as the development of secondary education. With a view to finding effective measures for the promotion of appreciation of the education professional, as well as the development of secondary education.

Keywords: Teacher training. National Pact for the Strengthening of Secondary Education. PNEM. High school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Principais marcos legais de 1971 a 2017 referentes ao ensino médio brasileiro	31
Quadro 2 – Ações de formação continuada para professores propostas pelo MEC no período de 1997 a 2013	75
Quadro 3 – Relação de UF, instituições de ensino superior e quantitativo de professores cursistas ingressantes e concluintes do PNEM no Brasil ...	104
Quadro 4 – Estrutura do PNEM no Espírito Santo	108
Quadro 5 – Temáticas dos cadernos da formação do PNEM	109
Quadro 6 – Área de formação dos cursistas do PNEM no Espírito Santo	122
Quadro 7 – Área de formação da equipe de coordenação do PNEM do Espírito Santo	124
Quadro 8 – Relação dos cadernos da I Etapa do PNEM	163
Quadro 9 – Relação dos cadernos da II Etapa do PNEM	163
Quadro 10 – Relação de temas que os professores gostariam que fossem aprofundados em outros cursos, segundo os cadernos de formação	186
Quadro 11 – Temas de maior percentual de escolhas na concepção dos participantes do PNEM no Espírito Santo	188
Quadro 12 –Temas de maior percentual de escolhas na concepção dos participantes do PNEM no Espírito Santo.....	188

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de jovens de 15 a 17 anos fora da escola de 2000 a 2015...	47
Gráfico 2 – Composição da população adolescente por faixa etária no espírito santo	48
Gráfico 3 – Motivos que levaram o jovem do ensino médio a abandonarem a escola no estado do espírito santo	49
Gráfico 4 – Evolução do número de matrículas no ensino médio no brasil: escolas estaduais	50
Gráfico 5 – Evolução do número de matrículas no ensino médio no espírito santo: escolas estaduais	50
Gráfico 6 – Fluxo e comparação na taxa de aprovação no brasil e espírito santo nos anos de 2013 e 2015.....	51
Gráfico 7 – Comparação entre as taxas distorção idade-série em âmbito estadual e nacional	52
Gráfico 8 – Evolução ideb e comparação do desempenho do brasil e espírito santo de 2013 e 2015.....	54
Gráfico 9 – Comparação das proficiências do brasil e do espírito santo nas últimas avaliações do ideb.....	54
Gráfico 10 – Faixa etária dos cursistas participantes do pnem no espírito santo	114
Gráfico 11 – Faixa etária do orientador de estudo, formador regional, formador ies, supervisor, coordenador adjunto e coordenador geral no pnem do espírito santo.....	116
Gráfico 12 – Sexo dos participantes do pnem no espírito santo	118
Gráfico 13 – Escolaridade dos professores da rede estadual de ensino do espírito santo.....	120
Gráfico 14 – Vínculo do participante do pnem do espírito santo com a rede de ensino	126
Gráfico 15 – Número de professores efetivos e dts no ensino médio da rede estadual do espírito santo	127
Gráfico 16 – Modalidade de ensino em que atua, turno em que trabalha e tempo na educação dos professores do pnem no espírito santo	128
Gráfico 17 – Distribuição dos participantes dts e efetivos no pnem do espírito santo por superintendência regional de ensino	130

Gráfico 18 – Atendimento aos objetivos da formação do pnem no espírito santo...	131
Gráfico 19 – Atendimento das atividades formativas e da carga horária da formação do pnem no espírito santo	132
Gráfico 20 – Responsabilidade e atribuições dos formadores regionais, orientadores de estudos e professores na formação do pnem no espírito santo	133
Gráfico 21 – Participação dos cursistas na formação do pnem no espírito santo ...	134
Gráfico 22 – Atendimento aos deveres como cursista, orientador de estudo, formador regional na formação do pnem no espírito santo	134
Gráfico 23 – Opinião sobre a utilização de mecanismos efetivos de planejamento e de acompanhamento do trabalho dos cursistas empregados pelos orientadores, formadores e coordenação geral na formação do pnem no espírito santo	135
Gráfico 24 – Adequação das instalações utilizadas durante os encontros presenciais na escola (estrutura física: sala de aula, capacidade conservação, acústica, acessibilidade, limpeza, iluminação, ventilação, mobiliário adequado etc) na formação do pnem no espírito santo	136
Gráfico 25 – Percepção dos cursistas dts, cursistas efetivos, orientadores de estudo e formadores regionais do pnem do espírito santo sobre a atual política nacional de formação docente	146
Gráfico 26 – Percepção dos cursistas dts, cursistas efetivos, orientadores de estudo e formadores regionais do pnem do espírito santo sobre a oferta de formação em serviço na atual política nacional e estadual de formação docente.....	147
Gráfico 27 – Percepção dos cursistas dts, cursistas efetivos, orientadores de estudo e formadores regionais do pnem do espírito santo se a atual política nacional e estadual de formação docente contempla os professores em atividades	149
Gráfico 28 – Opinião dos participantes do pnem do espírito santo sobre a articulação da formação do pnem ao proemi	153
Gráfico 29 – Percepção dos cursistas do pnem do espírito santo sobre adequação, relação, distribuição sequencial e aplicabilidade dos conteúdos da formação .	158
Gráfico 30 – Percepção dos cursistas do pnem do espíritos santo sobre a interação entre teoria e a prática ao longo da formação do pnem; a articulação do pnem com, nas e entre as áreas do conhecimento e entre os componentes curriculares	162
Gráfico 31 – Percepção dos participantes da formação do pnem no espírito santo sobre a temática dos cadernos da etapa i da formação	165

Gráfico 32 – Percepção dos participantes da formação do pnem no espírito santo sobre a temática dos cadernos da etapa ii da formação	169
Gráfico 33 – Análise dos conteúdos dos cadernos da etapa i formação pelos professores participantes do pnem do espírito santo	175
Gráfico 34 – Análise dos conteúdos dos cadernos etapa ii da formação pelos professores participantes do pnem do espírito santo	181
Gráfico 35 – Análise das atividades dos cadernos da formação na etapa i efetuada pelos participantes do pnem do espírito santo.....	183
Gráfico 36 – Análise das atividades dos cadernos da formação na etapa ii efetuada pelos participantes do pnem do espírito santo.....	185
Gráfico 37 – O impacto da formação do pnem na qualidade do ensino médio considerando a promoção de ações pedagógicas e relações escolares condizentes com os princípios das diretrizes curriculares nacionais	190

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Taxa de escolarização líquida do ensino médio.....	51
Figura 2 – Organograma do cefope	83
Figura 3 – Níveis de ensino das formações continuadas a serem desenvolvidas pelo CEFOPE	83
Figura 4 – Síntese da proposta metodológica para a etapa I e II etapas da formação	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo referente ao número de formações oferecidas pelo CEFOPE/SEDU	85
Tabela 2 – Percepção dos formadores regionais sobre a estrutura e organização da formação do PNEM no Espírito Santo	137
Tabela 3 – Percepção dos orientadores de estudos sobre a estrutura e organização da formação do PNEM no Espírito Santo	139
Tabela 4 – Bolsas pagas para os participantes do PNEM no Espírito Santo	141
Tabela 5 – Certificados emitidos na formação do PNEM no Espírito Santo.....	142
Tabela 6 – Percepção dos participantes do PNEM no Espírito Santo sobre os programas/projetos de formação continuada	152

LISTA DE SIGLAS

APIES - Associação de Professores de Inglês no Espírito Santo

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS - Centro de Atendimento a Pessoas com Surdez

CEB - Câmara de Educação Básica

CEFOPE - Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo

CES - Conselho Estadual de Educação

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CNE - Conselho Nacional de Educação

CPF - Cadastro de Pessoa Física

CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DIOES - Diário Oficial do Espírito Santo

DT - Designação Temporária

EAD - Ensino a Distância

EM - Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ES - Espírito Santo

ESESP - Escola de Serviço Público do Espírito Santo

FEPAD - Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério

GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituto de Ensino superior

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

IJSN - Instituto Jones dos Santos Neves

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIED - Laboratório de Informática na Educação

MEC - Ministério da Educação

MP- Medida Provisória

NEPE - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola

PDF - Portable Document Format

PEE Plano - Estadual de Educação

PGE - Procuradoria Geral do Estado

PIB - Produto Interno Bruto

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PPP - Projeto Político Pedagógico

PRC – Propostas de Redesenho Curricular

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

SDH - Secretaria de Recursos Humanos

SEDU - Secretaria de Estado de Educação

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

SRE - Superintendência Regional de Educação

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	22
1 CONTEXTOS E DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	29
1.1 PERSPECTIVAS DE ENSINO MÉDIO: IDENTIDADES EM DISPUTA	30
1.2 JUVENTUDES BRASILEIRAS E ESCOLARIZAÇÃO	45
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO DOCENTE	60
2.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: PROFISSIONALIDADES EM PROCESSO	66
2.1.1 Os programas de formação continuada do governo federal	73
2.1.2 A trajetória da formação continuada de profissionais da educação no estado do Espírito Santo de 2009 a 2017	77
3 PERCURSO METODOLÓGICO	87
3.1 CENÁRIO DA PESQUISA: O PNEM	90
3.2 AS FONTES	92
3.3 PROCESSOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	97
4 CONTEXTOS, SUJEITOS E ESTRUTURA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNEM NO ESPÍRITO SANTO	101
4.1 PNEM NO ESPÍRITO SANTO: A FASE DE CONCEPÇÃO E IMPLANTAÇÃO	101
4.2 IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES DO PNEM NO ESPÍRITO SANTO	113
4.2.1 Faixa etária dos participantes do PNEM no Espírito Santo	113
4.2.2 Sexo dos participantes do PNEM no Espírito Santo	117
4.2.3 Formação dos cursistas do PNEM no Espírito Santo	118
4.2.4 Área de atuação dos cursistas do PNEM do Espírito Santo	121
4.2.5 Vínculo dos cursistas do PNEM na rede Estadual de ensino do Espírito Santo	125

4.3 OPINIÃO DOS PARTICIPANTES DO PNEM DO ESPÍRITO SANTO SOBRE A ESTRUTURA DA FORMAÇÃO	130
4.4 ORÇAMENTO PARA O PNEM.....	139
4.5 CERTIFICADOS DA FORMAÇÃO.....	142
5 PERCEPÇÕES DOS CURSISTAS DO PNEM DO ESPÍRITO SANTO SOBRE: AS ATUAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO, A ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS CONTEÚDOS DOS CADERNOS DA FORMAÇÃO	144
5.1 SOBRE AS ATUAIS POLÍTICAS NACIONAL E ESTADUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE	144
5.2 ARTICULAÇÃO DO PNEM COM O PROEMI.....	152
5.3 METODOLOGIA, ADEQUAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO SEQUENCIAL DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS NA FORMAÇÃO.....	154
5.4 ARTICULAÇÃO DO PNEM E AS ÁREAS DO CONHECIMENTO	158
5.5 SOBRE OS CADERNOS DA FORMAÇÃO	162
5.5.1 Percepção dos participantes do PNEM do Espírito Santo sobre as temáticas dos cadernos da formação	164
5.5.2 Conteúdos dos cadernos da formação do PNEM	169
5.5.3 Atividades propostas nos cadernos da formação e realizadas pelos participantes do PNEM do Espírito Santo.....	182
5.6 TEMAS A SEREM APROFUNDADOS EM OUTROS CURSOS DE FORMAÇÃO	185
5.7 O IMPACTO DA FORMAÇÃO DO PNEM NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO	189
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
REFERÊNCIAS.....	197
APÊNDICES	205
APÊNDICE A – FORMAÇÕES DESENVOLVIDAS PELO CEFOPE/SEDU DE 2013 A 2107.....	206
APÊNDICE B – Editais N° 011/2014 e N° 012/2014	219

APÊNDICE C – SURVEY APLICADO AOS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNEM DO ESPÍRITO SANTO	231
--	-----

INTRODUÇÃO

Na proposição dessa pesquisa, objetivamos analisar as percepções dos professores e pedagogos da rede estadual de educação do Espírito Santo sobre as implicações da formação continuada de professores no ensino médio, uma das ações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

No contexto das atuais políticas públicas educacionais direcionadas ao ensino médio, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013d), pode ser considerado uma das mais recentes iniciativas públicas para o desenvolvimento do ensino médio. Trata-se de uma ação que visa promover a valorização do profissional de educação, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas, melhorando a qualidade da educação para essa etapa, com foco na formação humana integral dos alunos e disponibilização de apoio técnico e financeiro prestado pelo Ministério da Educação.

Nesse sentido, podemos destacar que o objetivo do Pacto era melhorar a qualidade da formação dos estudantes do ensino médio, com a intenção de representar a articulação de um conjunto de ações estratégicas e políticas entre a União e os entes federados, buscando enfrentar os principais desafios desta etapa da educação.

O Pacto englobou, dentre outras, duas ações estratégicas articuladas. O redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas por meio do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), e a formação continuada de Professores do ensino médio (PNEM) que teve início no primeiro semestre de 2014.

O ProEMI, que tem como estratégia do governo federal induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do ensino médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação humana integral, busca materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012). O programa tem foco na elaboração, por parte da escola, de projeto de redesenho curricular (PRC) que apresente na perspectiva da integração curricular, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

O PNEM tem como objetivo promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e as DCNEM bem como contribuir com processos baseados em estudos coletivos, no âmbito escolar.

Levando-se em consideração o contexto apresentado, nossa proposta de estudo, se justifica pela necessidade de analisar como ocorreu o PNEM no Brasil e na rede estadual de educação do Espírito Santo, uma vez que compreendemos a relevância desse programa para a formação docente visto que iniciativas como o PNEM são importantes para valorização da formação do professor e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para o oferecimento de uma educação básica pública de qualidade.

Vale destacar a relevância da pesquisa em educação para o entendimento da realidade escolar, pois os resultados obtidos, a partir de um estudo dessa natureza, podem contribuir com a ampliação das discussões voltadas para os profissionais da educação e nos remetem a entender questões, geralmente, deixadas em segundo plano, que são os programas de formação continuada.

Ressalta-se que há um acúmulo de produção acadêmica sobre formação de professores. Alguns autores e pesquisadores como André (2010), Astori (2014) e Bitencourt (2017) vêm centrando suas discussões sobre o tema. Percebe-se que a produção acadêmica tem mostrado a necessidade de estudos em que a formação continuada, realizada no tempo do trabalho, seja assumida como uma referência para a política de formação continuada no Brasil. Ao longo dos últimos 20 anos, no Brasil, as discussões nos mostram que há a necessidade de formação continuada voltada para os espaços de trabalho. Isso nos provoca a indicar que a singularidade do PNEM, como proposta de formação centrada na escola, com um programa de grande abrangência, com investimento significativo e no ensino médio, se tornou para nós um lugar de investigação.

Nesse sentido, como direcionamento para a proposta de pesquisa, enumeramos os seguintes questionamentos a respeito da formação continuada do PNEM na rede estadual de ensino do Espírito Santo:

Como os professores e pedagogos do ensino médio na rede estadual de ensino do Espírito Santo avaliam a proposta de formação do PNEM? E quais contribuições ele indica para política de formação de professores no Brasil e no Espírito Santo?

Além de analisar as percepções dos professores e pedagogos da rede estadual de educação do Espírito Santo sobre o PNEM e suas implicações de políticas de formação continuada nesse estado, objetivamos:

- identificar o perfil dos sujeitos da formação;
- verificar a articulação do PNEM ao programa ensino médio inovador (ProEMI);
- investigar a opinião dos sujeitos envolvidos sobre o atendimento aos objetivos da formação do PNEM;
- analisar a proposta de formação continuada no âmbito do PNEM, quanto à organização, estrutura, metodologia, relação entre o conteúdo da formação e a prática docente e o orçamento.

A partir da abordagem proposta nesse trabalho, em conjunto com as experiências vividas atreladas ao Programa, na Rede Estadual do Espírito, foi possível traçar uma reflexão envolvendo essas indagações, buscando trazer informações em atendimento aos objetivos propostos.

Cumprir dizer que minha vinculação com o tema da pesquisa começa com meu envolvimento no PNEM como supervisora do programa pela Secretaria Estadual de Educação (SEDU). Porém, em minha trajetória na educação, sempre me envolvi com formação de professores.

Iniciei minha carreira no magistério em 1996, como professora de Inglês na Rede Estadual do Espírito Santo. Sempre procurei me envolver e participar de todas as

formações oferecidas pelo Estado¹ e logo me tornei professora referência, ou seja, eu participava das formações e era incumbida de “repassar” a formação para outros professores da rede.

Em 2013, fui localizada como Técnica da SEDU, atuando na Gerência do Ensino Médio para coordenar as ações referentes ao Programa de expansão das Línguas Estrangeiras na rede estadual de educação do estado do Espírito Santo (Centro estadual de idiomas, intercâmbio SEDU e Parceria Conselho Britânico). Devido ao pequeno número de técnicos para cuidar das demandas voltadas para o ensino médio, em âmbito da SEDU, fui designada a auxiliar na coordenação das atividades do ProEMI e, em seguida, para atuar como Supervisora² do PNEM.

A experiência como supervisora do PNEM me remeteu ao interesse de registrar como se deu esse movimento formativo na rede estadual de ensino do Espírito Santo. Nesse sentido, aliou-se a experiência ao interesse de cursar mestrado que há tempos pulsava fortemente em mim. E, nesse ínterim, surge a pesquisa em questão.

Percebo que há necessidade urgente de implantação de políticas de formação continuada para nossos professores, pois entendemos que a formação inicial de professores exige a continuidade para dar conta da complexidade do ensino. Por isso, é preciso que os educadores estejam buscando constantemente novos conhecimentos por meio de formação contínua que possa favorecer sua atuação em sala de aula. Para tanto, se faz necessário que, tanto no âmbito nacional, como estadual e municipal, haja políticas de estado que assegurem a formação continuada dos professores.

¹ Após 2003 o estado do Espírito Santo passou a ofertar algumas formações continuadas para professores de inglês a fim de melhorar o processo de ensino da língua inglesa, pois nesse mesmo período iniciou-se a criação dos Centros Estaduais de Idiomas.

² Cumpre esclarecer que a referida Formação, de acordo com a Portaria n. 1.140/13, institui perfis diferenciados para atuar na mencionada formação. A Saber: coordenador-geral da IES; coordenador adjunto junto à IES; supervisor da formação; formador junto à IES; formador regional; orientador de estudo; e professor/coordenador pedagógico do ensino médio. Nesse sentido, no ES, tivemos a seguinte composição: 01 Coordenador geral e 02 adjuntos, 04 supervisores, 08 formadores IES, 30 Formadores Regionais, 362 Orientadores de Estudo, 6.050 Professores e 150 Pedagogos.

Ao longo de minha experiência profissional, passei a perceber o quanto a formação continuada é importante na carreira de professor, pois, além de dar continuidade à formação inicial, possibilita ao docente compreender os saberes que alicerçam sua profissão.

A formação continuada deve estar sempre presente no exercício da função docente. O conhecimento não é estático, ele está em constante transformação e isso faz com que o professor, frente aos novos desafios da profissão docente, busque adquirir e ampliar novos saberes ou conhecimentos. A sociedade vem passando por diferentes modificações econômicas, tecnológicas e científicas, políticas e éticas. E essas transformações também se ajuízam na escola, lugar onde acontecem os processos de formação dos sujeitos, inclusive do professor.

Os professores contribuem com seus saberes, valores e experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade do ensino. Contudo, somente por meio de formação continuada, sua prática pode ganhar contornos reflexivos para que seja reavaliada e reorganizada, não estando somente baseada na racionalidade técnica, mas também na consciência de ampliar seus conhecimentos. Isso facilita o confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, contextualizando-as com o saber significativo e com a função político-social da educação na direção da formação humana integral.

Para analisar os resultados das ações da formação do PNEM no Estado do Espírito Santo, o presente trabalho está organizado em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais.

No primeiro capítulo, contextualizamos o ensino médio brasileiro na atualidade, abordando o contexto, a identidade e os desafios, destacando as principais políticas e programas educacionais que foram desenvolvidas objetivando melhorar a qualidade da educação média, bem como, dados relacionados à evolução da matrícula.

No segundo capítulo, descrevemos sobre a formação docente, tecemos reflexões acerca da formação continuada de professores no Brasil destacando os programas de formação promovidos para professores, tanto em âmbito nacional quanto

estadual. Descrevemos, também, acerca dos programas de formação na rede estadual do Espírito Santo ofertados exclusivamente para professores do ensino médio.

No terceiro capítulo, apresentamos os percursos metodológicos em que a pesquisa se ancorou uma vez que utilizamos metodologia de cunho exploratório com base documental.

No quarto capítulo, trazemos o contexto das ações e movimentos que contribuíram para o desenvolvimento do PNEM, em seguida, caracterizamos o desenvolvimento da formação do PNEM no Estado do Espírito Santo por meio da apresentação dos dados referentes à identidade dos sujeitos envolvidos na formação e da estrutura da mesma.

No quinto capítulo, apresentamos as percepções dos sujeitos envolvidos na formação sobre as atuais políticas de formação nacional e estadual; a articulação do PNEM com o ProEMI; a análise das temáticas e dos conteúdos dos cadernos das etapas I e II da formação; as indicações dos participantes da formação de temas a serem aprofundados em outras formações e o impacto da formação do PNEM na qualidade do ensino médio considerando a promoção de ações pedagógicas e relações escolares condizentes com os princípios das diretrizes curriculares nacionais.

Almejamos com esse trabalho, corroborar com os debates que compreendem a formação continuada de professores do ensino médio e sua identidade docente. Desejamos, também, contribuir com as discussões que envolvem as políticas públicas direcionadas ao ensino médio no Estado do Espírito Santo, ressaltando a importância da materialização de ações que incidem na valorização da formação do professor e no desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas para o oferecimento de uma educação básica pública de qualidade.

É importante informar que essa dissertação está vinculada ao projeto de extensão denominado Programa Ensino Médio Inovador (nº 100307) e projeto de pesquisa Produção Acadêmica sobre Formação Continuada de Professores em 20 Anos no Brasil (nº 8972/2018) registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. O

projeto de extensão foi coordenado anteriormente pela Prof^a. Dra. Eliza Bartolozzi Ferreira e, atualmente, está sob a coordenação da Prof^a. Dra. Silvana Ventrone, também coordenadora do projeto de pesquisa no âmbito do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (NEPE) da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

1 CONTEXTOS E DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

A proposta desse capítulo é apresentar o cenário do ensino médio no Brasil tendo como ponto de partida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n.5.692 /71 (BRASIL, 1971), problematizar algumas ideias que compõem o ensino médio, especialmente no que se refere às especificidades frente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) e o surgimento da Reforma do ensino médio (BRASIL, 2017a), em 2016, em meio ao turbulento cenário político e educacional instaurado no país.

Para tanto, distribuiremos nossa discussão nos seguintes tópicos: A identidade do ensino médio no Brasil; O contexto e os desafios do ensino médio. As discussões relativas à formação de professores, como uma significativa dimensão constituidora da identidade e do contexto do ensino médio, serão tratadas em capítulo específico, em função do objeto dessa dissertação.

Entende-se o ensino médio como a última etapa da Educação Básica no Brasil, com duração mínima de 3 (três) anos e se destina ao atendimento de adolescentes de 15 a 17 anos de idade, incluindo, também, entre suas matrículas, jovens mais velhos e até mesmo adultos que haviam interrompido sua trajetória escolar e que costumam buscar, preferencialmente, as turmas do ensino noturno. Desse modo, pode-se afirmar que esta etapa de ensino possui um grupo heterogêneo. Essa heterogeneidade não ocorre somente em termos etários, mas também, em termos de aspirações.

Conforme orientações legais, o ensino médio visa consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, objetiva também relacionar a teoria com a prática de fundamentos científicos e tecnológicos, bem como preparar o educando para exercer profissões técnicas (BRASIL, 2000).

Nesse sentido, conforme se destaca no documento Ensino Médio Inovador (Brasil, 2009a), a identidade do ensino médio se define na superação do dualismo entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante. Quer-se configurar uma referência, para essa etapa, que propicie uma identidade unitária, com formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira.

De acordo com Moraes et al. (2013), o ensino médio pressupõe:

Uma formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados. Assim, os conhecimentos das ciências denominadas duras e os das ciências sociais e humanas serão contemplados de forma equânime, em nível de importância e de conteúdo, visando a uma formação integral de sujeitos autônomos e emancipados. [...] tal formação, não pode centrar-se exclusivamente nos conteúdos voltados para o acesso ao ensino superior, quer seja o vestibular ou o ENEM, tampouco o foco pode ser a formação instrumental para o mercado de trabalho, centrada na lógica das competências para a empregabilidade. Ambas são mutiladoras do ser humano. Ambas são unilaterais ao invés de se apoiarem na omnilateralidade³. A formação humana integral implica competência técnica e compromisso ético, que se revelem em uma atuação profissional pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias à edificação de uma sociedade igualitária (MORAES et al., 2013, p. 33).

Desse modo, a concepção do ensino médio em uma base unitária sugere perceber as diversidades do mundo contemporâneo; o valor político, social e econômico da universalização e obrigatoriedade do ensino médio; a dimensão cultural da escola e sua relação com o que chamamos de "espaço do conhecimento"; o papel do ensino médio para as juventudes e as novas demandas para os docentes.

1.1 PERSPECTIVAS DE ENSINO MÉDIO: IDENTIDADES EM DISPUTA

Marchand (2006) afirma que o ensino médio no Brasil carece de uma identidade própria, pois historicamente apresenta uma dualidade entre 'ser o fim de uma etapa' ou 'a transição para a continuidade para outro nível de escolaridade'. Essa perspectiva também é compartilhada por Nascimento (2007), que ao tratar das determinações históricas do ensino médio, reafirma existir uma dualidade nessa etapa do ensino:

Historicamente, o Ensino Médio no Brasil se caracteriza pela dualidade estrutural, que estabelece políticas educacionais diferenciadas para as camadas sociais distintas, definidas pela divisão social do trabalho. As reformas educacionais para o Ensino Médio (propedêutico e profissional), realizadas na última década, não conseguiram avançar no sentido de eliminar essa dualidade através da escola unitária que propicie formação geral e uma habilitação profissional (NASCIMENTO, 2007, p. 1).

³ "A omnilateralidade diz respeito à formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas". (MORAES, 2013, p. 33)

Para Marchand (2006), a configuração de ensino médio que temos foi sendo construída ao longo da história do Brasil, sofrendo um processo de intensificação nas discussões sobre vinculação de recursos financeiros, definição de responsabilidades entre os entes da federação, universalização, gratuidade e obrigatoriedade, à medida que o ensino médio passou a ser considerado relevante para a sociedade.

Para melhor entendermos a configuração assumida pelo ensino médio, definimos nosso recorte temporal, tomando como ponto de partida para as reflexões, a década de 1970. Demarcamos nossa contextualização pelos principais marcos legais que se referem a essa etapa de ensino.

O quadro 1 apresenta, de forma sintetizada, as legislações que teremos como foco para as reflexões acerca do ensino médio.

Quadro 1 – Principais marcos legais de 1971 a 2017 referentes ao ensino médio brasileiro

ANO	MARCOS LEGAIS
1971	Lei n. 5.692/71 fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.
1982	Lei n. 7.044/82 altera a lei 5.692/71, tornando o ensino profissionalizante opcional.
1996	Lei n. 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição Federal de 1988.
1997	Decreto nº 2.208/97 regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96.
1998	Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio – DCNEM. Portaria Nº 438, de 28 de maio de 1998, institui o Exame Nacional do Ensino médio – ENEM.
1999	Publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino médio – PCNs

2004	Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, revogou Decreto nº 2.208/97 e restabeleceu a integração curricular dos ensinos médio e técnico.
2007	LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007 regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.
2009	Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que institui o Programa Ensino médio Inovador – ProEMI.
2011	Parecer CNE-CEB Nº 05/2011, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino médio – DCNEM.
2012	Resolução n. 02, de 30 de janeiro de 2012, que fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino médio – DCNEM.
2017	LEI nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino médio em Tempo Integral.

Fonte: Formatação própria.

Em seu processo histórico, pode-se dizer que uma das principais lutas que permeiam o ensino médio encontra-se na atribuição de uma característica profissionalizante que, com a Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971), compulsoriamente, instituiu a profissionalização no ensino de segundo grau, estabelecendo assim, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos.

A referida Lei emerge em meio a um contexto político conturbado, pois o país vivia o período da Ditadura Militar, um período contraditório em que o governo se valia de discurso sobre a importância da educação de cunho tecnicista para o desenvolvimento econômico do país.

De acordo com Kuenzer (1997), os principais objetivos do ensino médio naquela época eram:

[...] a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 60; [...] a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista; [...] a preparação de força de trabalho qualificado para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no 'tempo do milagre', o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; [...] essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica. (KUENZER, 1997, p.17)

Dado ao seu caráter tecnicista, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), põe a educação para o trabalho como intenção explícita, destacando a formação profissional, o exercício da cidadania e o desenvolvimento individual, inserido em um processo de educação integral. Assim, pode-se dizer que esta LDB trouxe características de exclusão da população aos níveis mais elevados do ensino e que os estudantes da classe trabalhadora foram excluídos por meio desta lei e da principal função praticada por ela, que é a formação para o mercado de trabalho.

Com relação à década de 1980, a educação brasileira foi foco de muita polêmica. Nesse período, a educação atravessou um intenso processo de disputa em cujo centro estava a reestruturação de nosso sistema educacional. Vislumbra-se um clima de democratização, de participação social. Via-se, naquela época, educadores políticos, mobilizados para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

De acordo com Ricci (2003),

A década de 80 do século passado marcou uma vaga de reformas educacionais em todo o mundo. Inicialmente, em virtude da pujança econômica dos países do leste asiático e de significativo investimento na educação de sua população, os projetos voltados para a formação de profissionais mais qualificados para criar e operar com tecnologias sofisticadas ganharam a atenção de inúmeros artigos e ensaios. O vínculo entre novas exigências profissionais e projetos educacionais ganharia projeção em diversas proposições internacionais. (RICCI, 2003, p. 92).

Nessa década, mais precisamente em 1982, foi sancionada a Lei 7.044/82 (BRASIL, 1982). A referida Lei modificou a concepção do ensino de segundo grau

profissionalizante e obrigatório, uma vez que alterou, dentre outros dispositivos a Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), flexibilizando a obrigatoriedade do ensino profissionalizante.

É nesse período que o Brasil vivencia o processo de elaboração da Constituição de 1988, contemplando na carta Constitucional a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A Constituição de 1988 estabelece, no artigo 205, que a educação deve preparar tanto para o exercício da cidadania, quanto para a qualificação para o trabalho. Menciona ainda, no artigo 208, II, “a progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988).

Em direção ao cumprimento do que estabelecem os artigos 205 e 208 da Constituição Federal de 1988, a década de 1990 foi marcada pela nova LDBEN nº 9394/96.

De acordo com Santos e Almeida (2014):

A LDBEN 9394/96 traz um aspecto relevante: a inclusão do Ensino médio como educação básica, e consagra, em seu artigo 4º, a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. Outros dois aspectos são ressaltados: a continuidade de estudos e a preparação para o trabalho, destacando-se assim, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos do ensino fundamental com vistas ao prosseguimento dos estudos, o desenvolvimento da cidadania, do pensamento crítico e a preparação para o trabalho tendo a qualificação como opção para esta etapa de ensino (SANTOS; ALMEIDA, 2014, p. 2).

Sobre os objetivos da LDBEN 9394/96, Moraes et al. (2013) afirmam que:

Esta LDBEN previu, ao mesmo tempo, que o ensino médio como nível da educação básica pudesse ser ofertado de formas adequadas às necessidades e disponibilidades da população de jovens e adultos de forma a possibilitar condições de acesso e permanência na escola (art. 4º, item VII). (MORAES et al., 2013, p. 22)

Desse modo, as diretrizes propostas pela LDB visavam superar a dicotomia entre formar para a vida ou para o trabalho, na medida em que apontava para uma formação humana, ética, capaz de promover o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico do aluno. Nesse sentido, a LDB estipulou que a estrutura curricular do ensino médio deveria conter uma base nacional comum e que 25% dos conteúdos ficariam sob responsabilidade das unidades escolares. O

objetivo era contemplar as necessidades e os interesses regionais, locais e dos estudantes. Nesse sentido, em seu artigo 36 a LDB estabelece que:

Art. 36. O currículo do Ensino médio observará (...) as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

[...]

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 1996)

No ano seguinte à publicação da nova LDB, publicou-se o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) que retoma questão do dualismo entre a formação do estudante para o ingresso no ensino superior e a formação técnica, visando à preparação do jovem para a entrada no mercado de trabalho.

Com o Decreto, foi reforçado o dualismo entre a formação geral e a formação profissional, característico da educação profissional brasileira, mantendo em sua estrutura a separação entre a formação geral - propedêutica - destinada a preparar para o ingresso no ensino superior e a formação técnica, dedicada a preparar para o mercado de trabalho imediato.

De acordo com Frigotto, Ciavata e Ramos (2005, p. 25), o Decreto tinha o objetivo de “não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado”.

Mais uma vez as leis educacionais desenvolvidas por um governo neoliberal corroboram com a desigualdade e exclusão, pois, de um lado, a educação se destina àqueles que movimentam a riqueza da sociedade usando sua força de

trabalho e, de outro lado, àqueles grupos que dão orientação e direção à sociedade em favor de si próprio, reforçando os modelos capitalistas.

Um ano depois, publica-se a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998 (BRASIL, 1998), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio – DCNEM. As diretrizes destacam que os sistemas de ensino e as escolas devem desenvolver suas ações voltadas para os princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a ética da identidade, a estética da sensibilidade e a política da igualdade. Afirmam, ainda, que as propostas pedagógicas devem ser orientadas por competências básicas, os conteúdos e suas formas de tratamento previstos pelas finalidades do ensino médio e que as competências e habilidades sejam abordadas para a formação dos sujeitos imediatamente voltada para o mercado de trabalho.

Desse modo, o primeiro artigo da Resolução sintetizava o objetivo principal pela qual as diretrizes foram estabelecidas, ou seja, reforçar a necessidade de preparar o jovem para atuar no mercado de trabalho.

Art. 1º. As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino médio – DCNEM – estabelecidas nesta Resolução se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (BRASIL, 1998).

Ainda em 1998, por meio da Portaria Nº 438, de 28 de maio de 1998, o MEC Institui o Exame Nacional do Ensino médio – ENEM⁴. O ENEM é criado no intuito de materializar e cumprir com o artigo 9º, parágrafo VI, da LDB 9394/96, que diz ser incumbência da União “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

⁴ O Exame Nacional do Ensino médio (Enem), criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, é um exame individual e de caráter voluntário, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, com o objetivo principal de possibilitar uma referência para auto avaliação, a partir das competências e habilidades que o estruturam. (Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/407>Acesso em: 10 de dezembro de 2017)

A respeito do ENEM, Sousa (2011) afirma que este não pode ser considerado um exame que avalia o ensino médio, pois, embora venha sendo difundido como exame para essa etapa do ensino, seus resultados não evidenciam a qualidade do ensino médio, cujos objetivos refletem “[...] o propósito de avaliar individualmente alunos concluintes e egressos do ensino médio quanto às competências especialmente definidas para esse exame” (SOUSA, 2011, p. 102).

Atualmente, o ENEM tem sido utilizado, pela maioria das universidades, como processo seletivo para ingresso dos estudantes no nível superior, o que enfatiza ainda mais a contradição entre qualidade no ensino e a competição para entrada na educação de nível superior.

Com intuito de consolidar o que foi preconizado nas DCNEM, em 1999, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNs. Segundo os PCNs (BRASIL, 2000), o MEC, ao propor a reforma do ensino médio, procura atender às necessidades postas por um cenário de profundas mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais de âmbito mundial.

Quanto à estrutura, os PCNs se apresentam em quatro partes: A primeira parte é formada pelas bases legais do documento, conceituando o “novo ensino médio”, embasado com a LDB 1996. As demais partes se subdividem entre três grandes áreas do conhecimento, enfocando o sentido do aprendizado de cada área, suas competências e habilidades.

Os PCNs apontam, em suas orientações, a necessidade de o ensino intensificar o desenvolvimento de competências, traçando um novo perfil para o currículo escolar.

[...] apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender. (BRASIL, 2000, p. 4)

Nesse sentido, pode-se afirmar que tais orientações destacam a contextualização e a interdisciplinaridade como possibilidades renovadoras no ensino.

Desse modo, os PCNs se configuram com o objetivo de orientar o trabalho das escolas à luz da LDB e oferecer subsídios aos professores e às escolas no processo de implementação das orientações e propostas contempladas nessas Diretrizes, com foco na consolidação de uma base comum curricular ao ensino; o agrupamento das disciplinas em três áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias); a exploração do conhecimento por meio da interdisciplinaridade e da contextualização; e o destaque da necessidade de uma parte diversificada do currículo.

A partir de 2003, com a entrada do governo Luiz Inácio Lula da Silva, iniciaram-se novas discussões em torno do ensino médio. O objetivo das discussões foi a integração curricular entre ensino médio e profissionalizante. Em 2004, o governo, por meio do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), revogou o Decreto nº 2.208/97 e restabeleceu a integração curricular dos ensinos médio e técnico. Pelo novo Decreto (art. 4, §1º), a educação profissional passa a ser desenvolvida nas formas:

I – integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno; II - concomitante oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso [...]; III - subsequente [sic], oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004).

Desse modo, as alterações figuravam que a educação profissional é parte do ensino médio, prevendo as formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, podendo ser integrada, concomitante ou subsequente.

A aprovação e a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com a publicação da lei n. 11.494/07 (BRASIL, 2007), visando garantir um financiamento específico para todas as etapas da educação básica, de acordo com o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino, passa a representar uma nova possibilidade de expansão do ensino médio, em direção à sua universalização, de

forma a cumprir o que preconiza a meta 03 do PNE. Além disso, a proposta tinha como premissa a melhoria das condições financeiras e de infraestrutura do ensino médio, com foco na valorização, a reflexão e a difusão de experiências direcionadas a construir, para esse nível de ensino, uma nova concepção e uma nova organização curricular, mais atentas às mudanças da sociedade e às demandas do público diversificado do ensino médio.

Nesse contexto, demarcamos em 2009, com a aprovação do Parecer CNE nº 11, de 30 de junho de 2009 (BRASIL, 2009b), a criação do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI⁵ com a finalidade de apoiar e estimular novas práticas pedagógicas nas escolas públicas, pautadas pela interdisciplinaridade e contextualização, de forma a aproximar o ensino médio do projeto de vida dos adolescentes e das demandas da sociedade contemporânea por meio da instituição de parcerias com as redes estaduais de educação e do estímulo à diversificação do currículo com atividades integradoras em quatro eixos: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nesse contexto, o currículo deve associar teoria e prática em todos os campos do saber, valorizar a leitura e estimular a criatividade e a participação dos adolescentes e jovens.

O Parecer CNE nº 11/09 apresenta ProEMI da seguinte maneira:

O Programa Ensino médio Inovador não implica mudança da concepção de Ensino médio da LDBEN, nem em formulação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio. Pode, evidentemente, como toda experiência exitosa, vir a induzir ou contribuir para uma atualização das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, até mesmo devido à intenção declarada de estabelecer mudanças significativas no Ensino médio, com uma nova organização curricular que possa fomentar as bases para uma nova escola dessa etapa da Educação Básica, mais contemporânea e interessante para os seus alunos. (BRASIL, 2009b, p. 7).

A partir das prerrogativas acenadas pelo ProEMI, o Conselho Nacional de Educação, em 4 de maio de 2011, publica o parecer CNE-CEB Nº 05/2011 que estabelece as novas DCNEM e, em 30 de janeiro de 2012, é publicada a Resolução n. 02/2012, fixando assim, as DCNEM. O objetivo do novo documento foi superar a

⁵ Este Programa será melhor detalhado no capítulo que trata da apresentação dos dados dessa pesquisa, tendo em vista sua vinculação com o PNEM.

distância entre o que preconiza a legislação e a sala de aula existente nas Diretrizes de 1998, propondo uma organização mais próxima da dinâmica das escolas e atender:

As novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (BRASIL, 2011, p. 1)

Assim, as novas DCNEM definem, no artigo 14, que o ensino médio deve contemplar três anos, com uma carga horária mínima de 3.200 (três mil e duzentas) horas na modalidade regular e 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas na educação de jovens e adultos.

Em seu artigo 5º, as DCNEM estabelecem que o ensino médio deve basear-se em:

I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social [...]; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo [...]; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012)

Em suma, segundo Moehlecke (2012), as DCNEM têm como principal objetivo

Possibilitar a definição de uma grade curricular mais atrativa e flexível, capaz de atrair o estudante para o ensino médio e combater a repetência e a evasão. Nessa direção, sugere-se uma estrutura curricular que articule uma base unitária com uma parte diversificada, que atenda à multiplicidade de interesses dos jovens (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

Nessa perspectiva, as DCNEM propõem a saída da situação fragmentária em que se encontra a oferta do ensino médio, ancorando-se na proposta de integração e articulação das políticas educacionais com as políticas sociais: saúde, economia e trabalho, cultura, ciência, tecnologia e meio ambiente, possibilitando assim a formação humana integral e igualitária para todos.

A despeito da formação humana integral proposta pelas DCNEM, Moraes et al. (2013) afirma:

O projeto de formação humana integral propõe-se a superar a dualidade presente na organização do ensino médio, promovendo o encontro sistemático entre 'cultura e trabalho', fornecendo aos alunos uma educação integrada ou unitária capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social (MORAES et al., 2013, p. 23).

A respeito do currículo integrado no ensino médio, compreendido como formação humana integral, Moraes et al. (2013, p. 25) afirma que “é um direito do trabalhador brasileiro, uma necessidade premente e atual, uma conquista histórica e uma construção tardia na qual não devemos aceitar qualquer retrocesso”.

Nesse sentido, considerando tanto a LDB, quanto as DCNEM, entende-se que o papel da escola é formar cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, que compreendam a realidade em que vivem, que consigam participar da vida econômica, social e política do país e que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa.

Desse modo, as diretrizes curriculares ressaltam que a relação dos jovens com a escola é considerada fundamental.

Nos dias atuais, a inquietação das 'juventudes' que buscam a escola e o trabalho resulta mais evidente do que no passado. O aprendizado dos conhecimentos escolares têm [sic] significados diferentes conforme a realidade do estudante. Vários movimentos sinalizam no sentido de que a escola precisa ser repensada para responder aos desafios colocados pelos jovens (BRASIL, 2011, p. 2).

O documento acrescenta ainda que:

O desencaixe entre a escola e os jovens não deve ser visto como decorrente, nem de uma suposta incompetência da instituição, nem de um suposto desinteresse dos estudantes. As análises se tornam produtivas à medida que enfoquem a relação entre os sujeitos e a escola no âmbito de um quadro mais amplo, considerando as transformações sociais em curso. Essas transformações estão produzindo sujeitos com estilos de vida, valores e práticas sociais que os tornam muito distintos das gerações anteriores. Entender tal processo de transformação é relevante para a compreensão das dificuldades hoje constatadas nas relações entre os jovens e a escola. (BRASIL, 2011, p. 13)

É importante destacar que o saber sistematizado a ser tratado na escola deve estar interligado a um projeto de formação humana integral com o desenvolvimento da consciência crítica e da politização do estudante. Segundo Saviani, “[...] a

importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É realizando-se na especificidade que lhe é própria que a educação cumpre sua função política” (SAVIANI, 2001, p. 88).

Passados pouco mais de quatro anos desde a homologação das atuais DCNEM, que objetiva a integração curricular em torno do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, possuindo como fundamento o princípio educativo do trabalho, deparamo-nos com um novo momento de disputa para o ensino médio. Em 2016, foi publicada a Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016a), conhecida como novo ensino médio, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de ensino médio em Tempo Integral que, posteriormente, foi transformada na Lei Nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007 (BRASIL, 2007), que regulamenta o Fundeb.

Consideramos que a construção dessa reforma no ensino médio está intrinsecamente ligada ao atual quadro político que o país e seu povo vêm passando, sobretudo após a movimentação e o golpe parlamentar efetivado contra a democracia, o que culminou em uma série de medidas impopulares e prejudiciais aos interesses e a soberania popular do país.

Nesse contexto, percebe-se que a decisão para alterar o ensino médio é uma medida autoritária e unilateral, que impõe uma reforma educacional, modificando diretrizes curriculares, ampliando a carga horária e precarizando a atividade docente no ensino médio, sendo avaliada por Ferreira e Ribeiro (2017) como,

[...] uma forma autoritária de fazer política educacional, apresenta um conteúdo que banaliza a formação no Ensino médio, rompendo com o prescrito na Lei de Diretrizes e Bases, que lhe havia atribuído a responsabilidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; dar uma preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A experiência histórica nos dá a devida certeza de que essa contrarreforma não alcançará uma melhoria da qualidade da última etapa da educação básica. Muito pelo contrário, ela tende a aumentar a desigualdade escolar e a piorar o desempenho dos estudantes (FERREIRA; RIBEIRO, 2017, p. 289).

A reforma educacional imposta pela Lei Nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017, denominada novo ensino médio, altera a organização da carga horária e da grade

curricular do ensino médio, sendo necessária a publicação da Nova Base Nacional Comum Curricular, que passa a ter *status* de lei, para complementá-la. Foram propostas as seguintes alterações:

A MP 746/2016 amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática seja obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (BRASIL, 2017a).

As alterações descritas anteriormente foram questionadas adequadamente por Frigotto, em entrevista à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz), no dia 29/0916,

A medida impõe que a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ultrapassar 1.200 horas. Ou seja, fica restrita à, no máximo, metade da carga horária mínima total atualmente prevista para o ensino médio. Trata-se de um ataque frontal ao princípio da universalidade e da unitariedade da formação na educação básica, pois somente 50%, na melhor das hipóteses, corresponderá à formação comum a todos os estudantes. Os outros 50% deverão ser organizados em itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase em uma ou mais das seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e, finalmente, formação técnica e profissional. Desta forma, o ensino médio reduz a formação básica a um mínimo e sonega aos estudantes o direito de ter acesso ao conhecimento em suas mais diversas áreas, o que lhes proporcionaria a compreensão dos fundamentos da realidade produtiva, social, econômica, política, ética e estética da vida, para estreitar sua formação desde muito cedo. Alega-se que isto poderia direcionar os jovens aos seus interesses. Porém, o que a escola faria, na verdade, seria evitar que ele descobrisse e desenvolvesse seus múltiplos interesses e, assim, fizesse escolhas mais conscientes e estruturadas, ao invés de essas serem aligeiradas e restritas. Isto é um crime, pois, quando estudante se der conta de que não pode voltar atrás, quem poderá ser responsabilizado? (FRIGOTTO, 2016, p. 01).

Nesse sentido, tem-se uma reforma que reafirma o estilo tecnicista que não trata das reais complexidades transmitidas historicamente pelo ensino médio brasileiro. Ao contrário, só reduz ainda mais a educação ao âmbito determinista, exacerbando a

diferença entre a escola real e ideal concordando com Frigotto (2016), na referida entrevista:

Essa reforma liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria de jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública. Uma agressão frontal à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes da Educação Nacional que garantem a universalidade do ensino médio como etapa final de educação básica. (FRIGOTTO, 2016 p. 01)

A liquidez da reforma do ensino médio é explicada por Ferreira e Ribeiro (2017):

[...] isto é, a forma fluida e ambígua com que a lei trata a gestão das redes escolares; seja pela fluidez conferida também à organização pedagógico-curricular; seja pela insegurança quanto à oferta, à formação de professores e ao exercício da docência; seja pela promiscuidade com relação ao financiamento da educação, o conjunto de mudanças nos levam a alcunhá-lo de “Ensino médio líquido”, haja vista que nesse quadro não há solidez possível para a formação humana (FERREIRA; RIBEIRO, 2017 p. 289).

Nesse contexto, entende-se que a reforma no ensino médio ocorreu sem que houvesse uma ampla discussão com a sociedade brasileira e mostra o quanto está arraigada de valores e concepções que só enaltecem as desigualdades sociais e contribui para a concretização de um modelo de ensino tecnicista, descrita por Frigotto (2016)

[...] uma traição aos estudantes filhos dos trabalhadores, ao achar que deixando que eles escolham parte do currículo vai ajudá-los na vida. Um abominável descompromisso geracional e um cinismo covarde, pois seus filhos e netos estudam nas escolas onde, na acepção de Destut de Tracy, estudam os que estão destinados a dirigir a sociedade. Uma reforma que legaliza a existência de uma escola diferente para cada classe social. Justo estes intelectuais que em seus escritos negam a existência das classes sociais (FRIGOTTO, 2016 p. 01).

Ressaltamos que apenas a Lei nº 13.415/2017 foi implementada, porém a nova base nacional comum curricular - BNCC ainda não foi homologada. A implementação está prevista para iniciar em 2019.

Pode-se apreender que a Reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), aparenta não contemplar a diversificação do conhecimento para a formação dos jovens brasileiros. Essa proposta se mostra limitada quanto às potencialidades desta etapa de ensino, promovendo um estímulo à visão utilitarista do conhecimento e intensificando a proposta de dualidade do ensino propedêutico e

ensino profissional, negligenciando as demais finalidades elencadas para o ensino médio estabelecidas pela Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e pelas DCNEM.

Assim, alterar a escola brasileira não é fácil, pois em qualquer um de seus níveis, vamos nos confrontar com muitas contradições e complexidades advindas dos processos históricos de formação de nossa sociedade. Uma reforma, deve ser discutida e ampliada a todos e envolve várias abordagens, como currículo, estrutura física das escolas, número de estudantes por sala de aula, sistemas de avaliação, formação docente.

Pelo panorama apresentado sobre as políticas voltadas para o ensino médio, percebem-se os grandes desafios que ainda permanecem nessa etapa da educação básica. A dualidade curricular é apenas um dos muitos obstáculos a ser ultrapassado.

1.2 JUVENTUDES BRASILEIRAS E ESCOLARIZAÇÃO

No Brasil, ainda, no ensino médio identificamos muitos desafios nas questões relativas aos processos educacionais e aos seus resultados. As lacunas com relação aos resultados da aprendizagem, o índice de reprovação e a evasão escolar entre os jovens da faixa etária dos 15 aos 17 anos, (público do ensino médio) ainda é um desafio a ser perseguido, tanto em nível nacional, quanto em nível estadual.

Nicolodi (2013) resume os problemas do ensino médio, conforme a seguir:

Essa etapa de ensino historicamente registra problemas acentuados quanto ao atendimento à conclusão e ao desempenho dos estudantes, especialmente nas escolas públicas. Além disso, vem registrando nas últimas décadas altos índices de reprovação e abandono (NICOLODI, 2013, p. 14).

Portanto, para descrever o contexto atual do ensino médio, discorreremos sobre os problemas de acesso (matrícula e exclusão), permanência (fluxo e distorção idade-série) e a ideia de sucesso dos estudantes ao final dessa etapa conforme Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁶.

⁶ IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para medir a qualidade do aprendizado

De acordo com dados do IBGE (2017), há no Brasil, aproximadamente, 9,5 milhões de jovens entre 15 e 17 anos. No entanto, apenas 7,9 milhões de jovens matricularam-se no ensino médio, em 2017. Os dados nos levam a concluir que cerca de 1,5 milhões de jovens estão fora da escola.

Ainda de acordo com dados do IBGE, apenas 6,6 milhões de jovens entre 15 e 17 anos (59% do total) concluem a educação média com no máximo um ano de atraso, o que configura um percentual de 28,2% de distorção idade/série, nessa etapa de ensino.

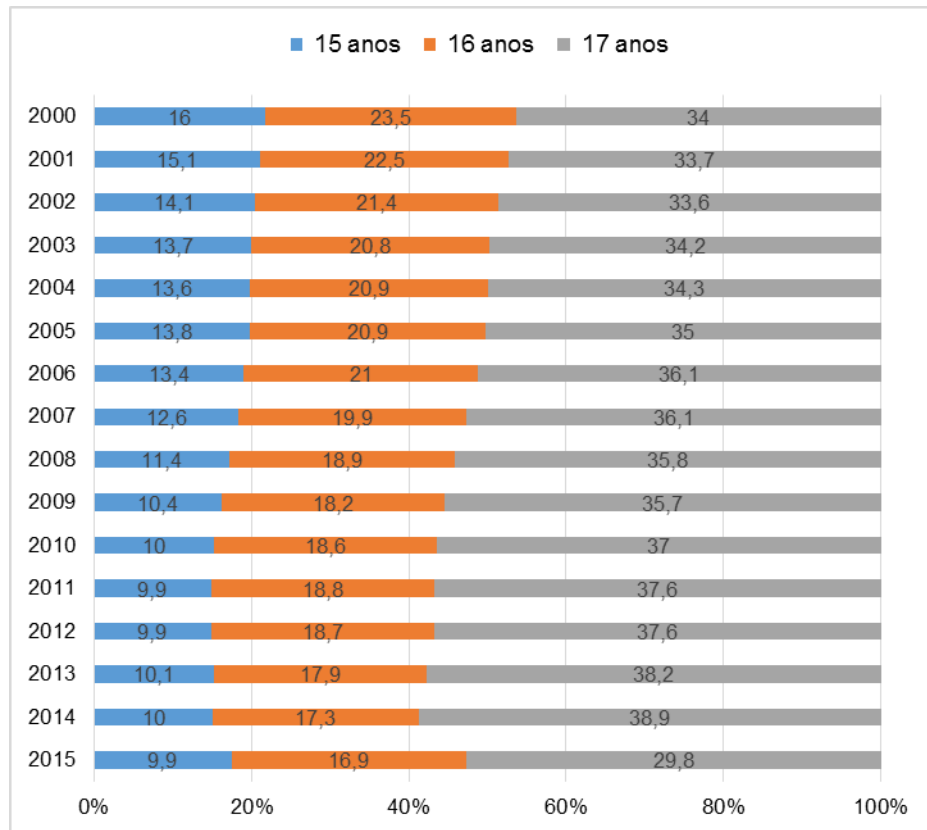
A maioria (52%) dos jovens fora da escola abandonou os estudos sem ter completado o ensino fundamental. Esse é o subgrupo mais vulnerável, pois são brasileiros que, caso não voltem a estudar, terão altíssima probabilidade de inserção precária no campo de trabalho, além de não terem tido seu direito à educação básica assegurado.

Embora o número de jovens fora da escola ser, ainda, acentuado, é válido ressaltar que, desde a virada do milênio, até 2015⁷, a porcentagem de jovens de 15 a 17 anos fora da escola permaneceu estável. Ocorrendo um ligeiro decréscimo em 2015. Como pode ser observado no gráfico 1.

nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. É calculado a partir da taxa de rendimento escolar (aprovação) e das médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o país, realizados a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são diferentes para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de alcançar 6 pontos até 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos (Portal MEC, acesso em 13/08/2017).

⁷ Os dados apresentados referem-se a 2015, por ser o ano do último IDEB. O IDEB de 2017 está previsto para ser divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP em agosto de 2018.

Gráfico 1 – Percentual de jovens de 15 a 17 anos fora da escola de 2000 a 2015

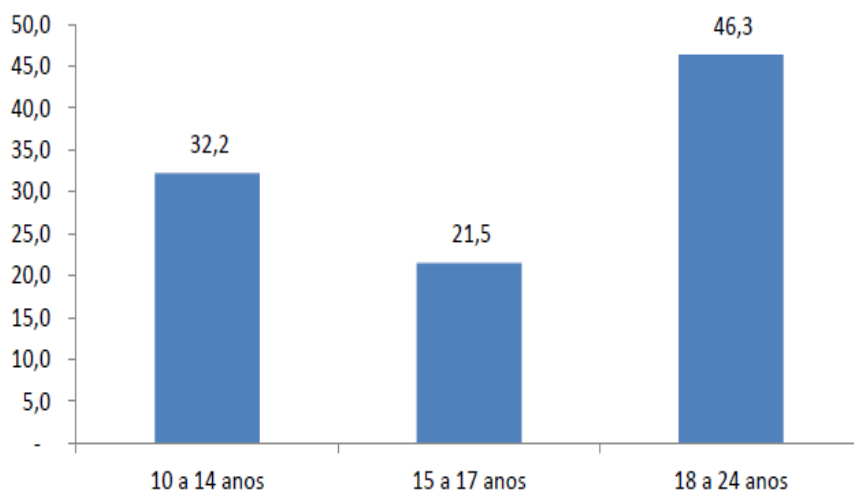


Fonte: Tabulação própria com dados de 2015 do IBGE, Censo escolar - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua (PNAD).

Considerando o percentual de jovens fora da escola e, que a meta 03 do Plano Nacional de Educação - PNE, tem como objetivo, universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, ou seja, até 2024, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% e, considerando o ritmo com que o Brasil melhorou esse indicador na última década (0,1 p.p. ao ano), essa meta seria atingida no ano de 2045, com 21 anos de atraso.

Com relação ao Estado do Espírito Santo, dados da PNAD (2015) revelam que a população na faixa etária de 15 a 17 anos é de 194.962, o que representa 21,5% da população de (10 a 24 anos) residente no estado, conforme mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 – Composição da população adolescente por faixa etária no Espírito Santo



Fonte: PNAD-C 2015/IBGE

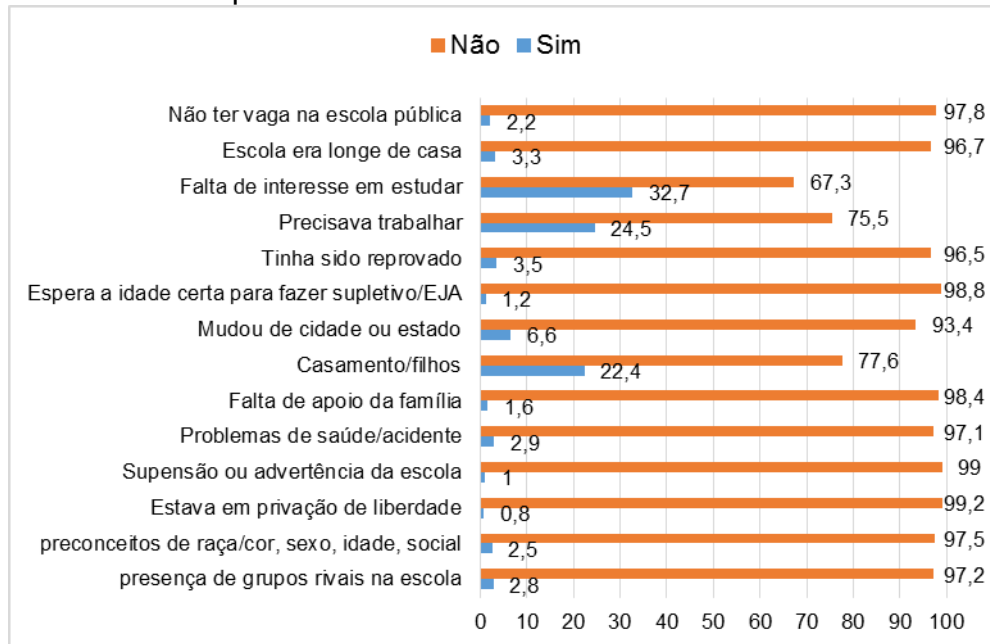
Em relação à frequência escolar, no Espírito Santo, os dados da PNAD revelam que 85,6% dos alunos que tinham entre 15 e 17 anos frequentavam a escola no ano de 2015. Isso indica que cerca de 14,4% (28.039) dos jovens que deveriam estar no ensino médio no estado do Espírito Santo estão fora da escola. Esses dados são preocupantes, visto que a meta 03 do Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a universalização do atendimento escolar da população de 15 a 17 anos até o ano de 2016 (o que não foi cumprido), além disso, o plano propõe também elevar até o final de sua vigência (2024) a taxa líquida⁸ de matrículas no ensino médio para 85%.

De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Jones dos Santos Neves - IJSN, no “relatório jovens fora da escola” de 2017, há diversos motivos para se relacionar o abandono escolar⁹ do jovem do ensino médio no Estado do Espírito Santo, como mostra o gráfico 3.

⁸ A Taxa de Escolarização Líquida representa a razão entre o número de matrículas de alunos com idade prevista (15 a 17 anos) para estar cursando determinada etapa de ensino e a população total na mesma faixa etária. Disponível em: <https://observatoriocrianca.org.br/cenario-infancia/temas/ensino-medio/565-taxa-de-escolarizacao-bruta-e-liquida-no-ensino-medio?filters=1,134> acesso em 17 de março de 2018.

⁹ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o abandono escolar é a condição do aluno que deixa de frequentar a escola durante o andamento do ano letivo, mas, volta a se matricular no ano seguinte. O abandono escolar é, geralmente, confundido com a evasão escolar. No entanto, é importante destacar que são conceitos diferentes. O aluno que abandona a escola retorna à instituição no ano seguinte enquanto numa situação de evasão escolar o estudante não volta a se matricular. Não obstante tal diferença conceitual, estudos apontam que os fatores que incidem tanto no abandono quanto na evasão escolar são muito semelhantes.

Gráfico 3 – Motivos que levaram os jovens do ensino médio a abandonarem a escola no Estado do Espírito Santo



Fonte: Pesquisa com Jovens nos bairros do Ocupação Social (SEDH/IJSN) 2015/2016 Elaboração: IJSN- Coordenação de Estudos Sociais (CES)

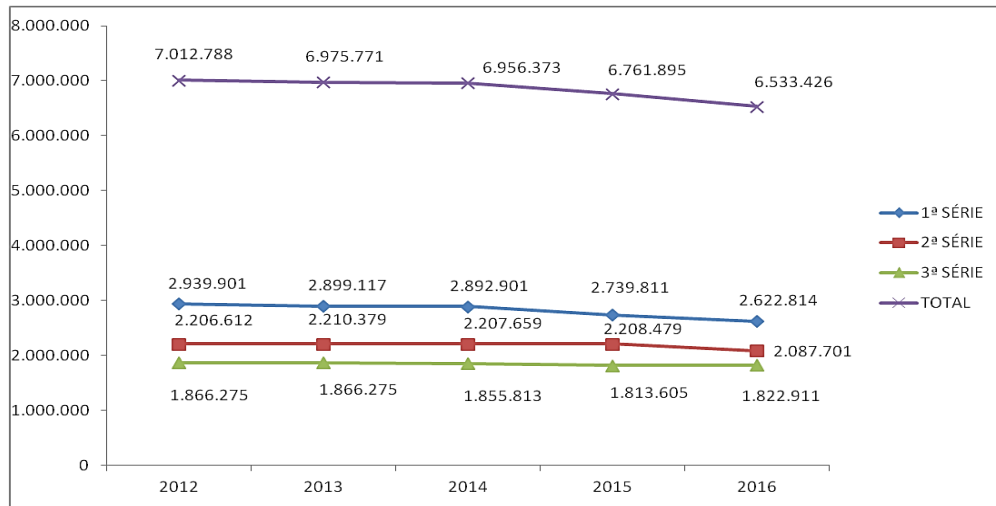
De acordo com o gráfico 3 extraído do relatório “jovens fora da escola” do IJSN, 32,7% abandonaram a escola devido à falta de interesse em estudar; 24,5% porque precisavam trabalhar; 22,4% deixaram de estudar em razão de casamento/filhos; 6,6% abandonaram a escola porque mudaram de cidade ou estado; 3,5% deixaram de frequentar a escola por causa da reprovação, dentre outras razões.

Confirmando os resultados da pesquisa, Silva (2016), reitera que são várias e as mais diversas as causas da evasão escolar:

[...] a evasão escolar tem muitas e as mais diversas causas e está relacionada tanto a fatores internos à escola, como professores despreparados, má qualidade de ensino, falta de material didático, metodologias inadequadas, entre outros motivos, quanto a questões externas ao espaço escolar, como a necessidade de o aluno trabalhar para garantir o seu sustento ou o sustento familiar, a relação familiar, o desinteresse do próprio estudante, o ingresso do aluno na criminalidade, entre outros problemas. (SILVA, 2016, p. 369)

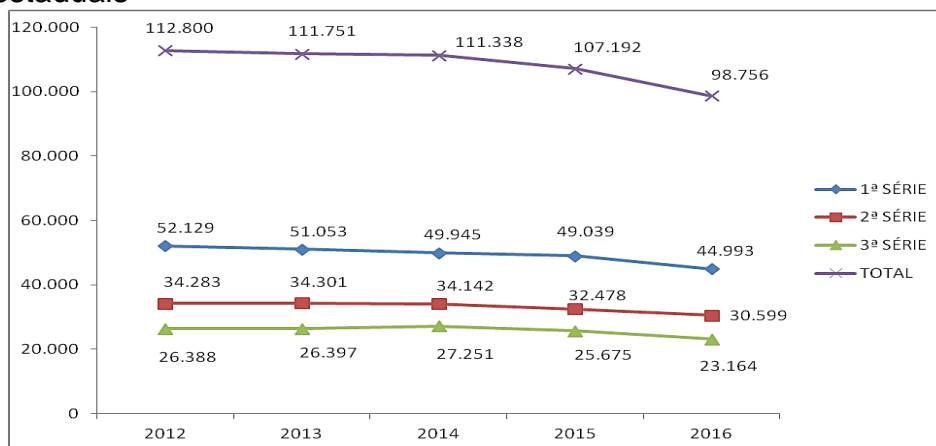
Para um entendimento mais detalhado quanto ao acesso à escola do ensino médio, apresentamos dados referentes a evolução de matrícula em âmbito nacional e em âmbito da rede estadual de ensino do Espírito Santo, por ano do ensino médio, nos gráficos 4 e 5, a partir de 2012, pois nesse mesmo ano instituiu-se o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Gráfico 4 – Evolução do número de matrículas no ensino médio no Brasil: escolas estaduais



Fonte: www.inep.gov.br, acesso em 10/07/2017

Gráfico 5 – Evolução do número de matrículas no ensino médio no Espírito Santo: escolas estaduais

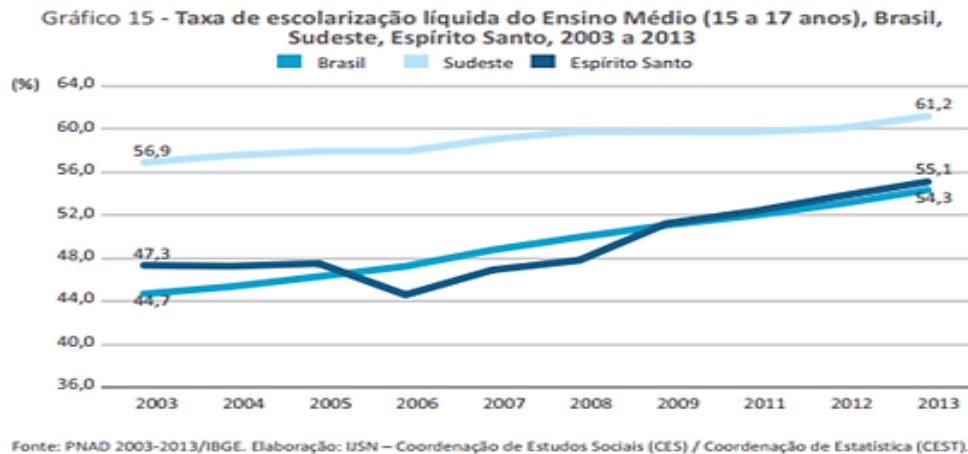


Fonte: www.inep.gov.br, acesso em 10/07/2017.

A partir desses dados, percebe-se que na primeira década dos anos 2000, o número de matrículas no ensino médio sofreu uma inflexão em seu ritmo de crescimento, tanto em âmbito nacional como em âmbito estadual.

Os dados apresentados anteriormente contradizem uma pesquisa do Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), 2015, que aponta para o aumento da taxa de escolarização líquida do ensino médio, conforme apresentado na figura 1.

Figura 1 – Taxa de escolarização líquida do ensino médio

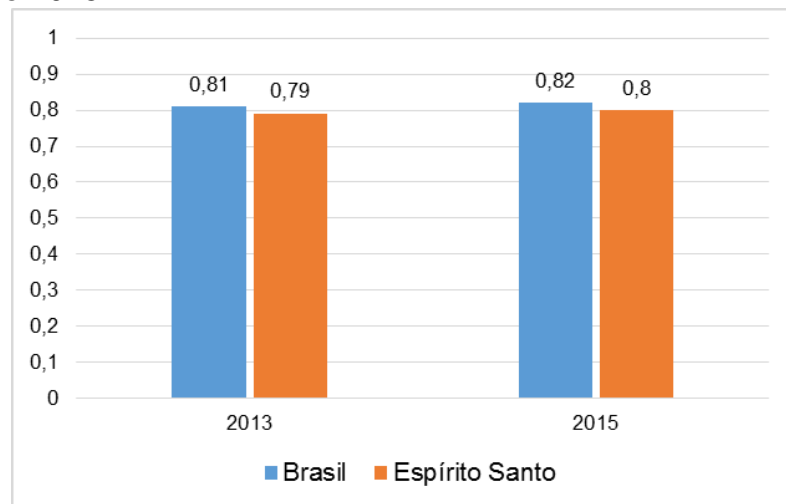


¹³ Este indicador corresponde à razão entre as matrículas das pessoas em idade adequada para estar cursando um determinado nível e a população total da mesma idade.

Fonte: Instituto Jones dos Santos Neves, 2015.

Quanto à permanência dos estudantes, apresentamos os resultados de fluxo das últimas duas medições do IDEB, de 2013 e de 2015, bem como as taxas de distorção idade-série do Censo escolar¹⁰ de 2016 nos gráficos 6 e 7.

Gráfico 6 – Fluxo e comparação na taxa de aprovação no Brasil e Espírito Santo nos anos de 2013 e 2015



Fonte: www.inep.gov.br, acesso em 10/07/2017.

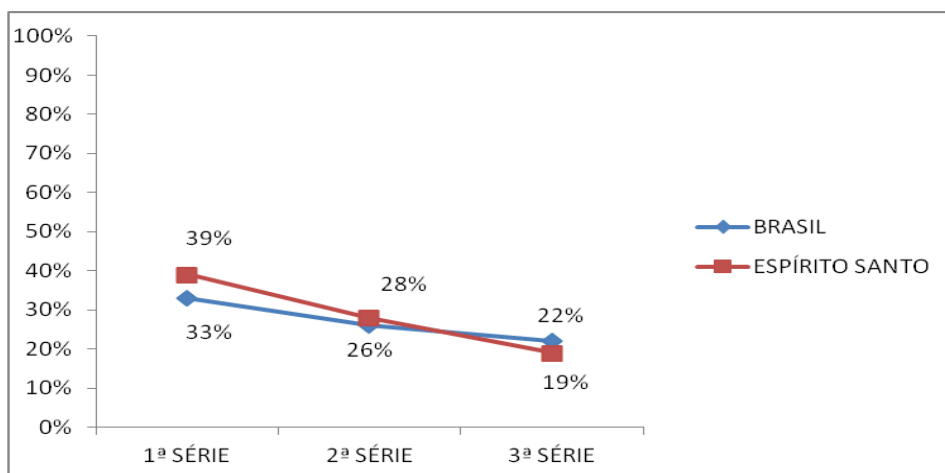
¹⁰ Censo Escolar - Principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais importante levantamento estatístico educacional brasileiro na área. É coordenado pelo Inep e realizado em colaboração com as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. O censo abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional e a coleta de dados tem caráter declaratório. O levantamento permite compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, municípios e escolas, permitindo o acompanhamento da efetividade das políticas públicas (Portal MEC, acesso em 13/08/2017).

Ao analisar o gráfico 6 percebe-se que a taxa de aprovação do Estado é menor que em nível nacional, apontando para uma escola excludente/seletiva. O fluxo é compreendido pelas taxas de aprovação, reprovação e evasão, sendo esta última já em 2011, analisada por Krawczyk (2011):

A evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, aponta para uma crise de legitimidade da escola, que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os estudantes continuarem estudando. Para alguns segmentos sociais, cursar o ensino médio é algo 'quase natural', tanto quanto se alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o ensino médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola (KRAWCZYK, 2011 p. 756).

A falta de motivação para frequentar a escola pode ser percebida na análise das taxas de distorção idade-série, apresentadas no gráfico 5 e em sua evolução ao longo das séries, apontando para maiores retenções no início do ensino médio. A taxa de distorção idade-série ajuda a avaliar “o grau de inadequação entre a idade dos estudantes e as séries em que estão alocados” (BOMENY, 2003, p. 11).

Gráfico 7 – Comparação entre as taxas distorção idade-série em âmbito estadual e nacional



Fonte: www.inep.gov.br, acesso em 10/07/2017

De acordo com o MEC, “a defasagem idade-série é considerada quando o estudante está há pelo menos dois anos acima da idade para a série”. Nesse sentido, Fritsch, Vitelli e Rocha (2014) ressaltam a importância de atentar para:

[...] o fato de que a taxa de idade-série revela uma parcela de estudantes do sistema que, apesar de receber um conjunto de políticas a eles direcionado, não produz consideráveis. Ao longo do tempo, a parcela da defasagem idade-série, decorrente daqueles que não conseguiram ingressar na educação regular quando tinham idade para tanto, acaba diminuindo. Porém, os problemas decorrentes do fracasso escolar continuam ainda sem um atendimento eficaz, uma vez que os resultados apresentados revelam altas taxas de reprovação e abandono no ensino médio (FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2014, p. 221).

Considerando a permanência do estudante de forma mais ampla, em que se incluem as taxas de escolarização líquida de distorção idade-série¹¹ e de descontinuidade do ciclo, Fritsch, Vitelli e Rocha (2014) afirmam que:

[...] em muitos casos, revela que não é suficiente a inclusão de todos no sistema, uma vez que essa inclusão se torna efêmera, pois sua permanência é muito curta. Para além da universalização do acesso, é preciso também uma política voltada para permitir a possibilidade de o estudante permanecer, dando continuidade a seus estudos até a conclusão de cada etapa do sistema educacional (FRITSCH; VITELLI; ROCHA, 2014, p. 221).

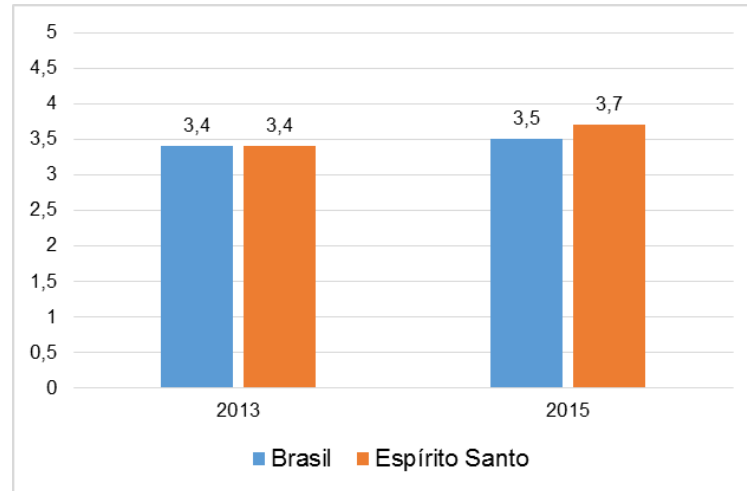
Quanto à perspectiva de sucesso, apresentamos os resultados das últimas avaliações do IDEB, nos anos 2013 e 2015, bem como as notas da componente proficiência¹² da mesma avaliação.

O gráfico 8 apresenta os resultados do IDEB, comparando o desempenho do Espírito Santo com o nacional, nas duas últimas avaliações, em 2013 e em 2015.

¹¹ A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade. O cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar. Todas as informações de matrículas dos alunos são capturadas, inclusive a idade deles. (Portal Qedu, acesso em 09/02/2018).

¹² O IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Proficiência) e no fluxo escolar (taxa de aprovação) (Portal Inep, acesso em 13/08/2017).

Gráfico 8 – Evolução IDEB e comparação do desempenho do Brasil e Espírito Santo de 2013 e 2015

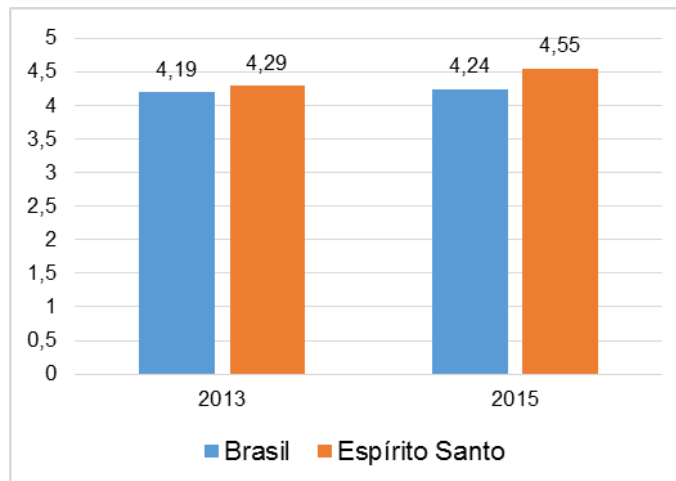


Fonte: www.inep.gov.br, acesso em 10/07/2017.

A média esperada para essa etapa de ensino, de acordo com metas estabelecidas pelo MEC era de 4,3, em âmbito nacional, enquanto a nota obtida no último ano avaliado foi 3,5. E, no Espírito Santo, a nota obtida foi 3,7, enquanto a meta era 4,0, retratando uma evolução um pouco mais acelerada que em nível nacional. Contudo, as notas ainda configuram um déficit significativo no processo de aprendizagem nessa modalidade de ensino.

O gráfico 9, nos mostra a comparação das proficiências do Brasil e do Espírito Santo nas últimas avaliações do IDEB.

Gráfico 9 – Comparação das proficiências do Brasil e do Espírito Santo nas últimas avaliações do IDEB



Fonte: www.inep.gov.br, acesso em 10/07/2017.

Ao analisarmos os resultados do IDEB, se observa somente os dados relacionados à aprendizagem, medida por meio da média das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, apresentados no gráfico 9, percebe-se uma evolução maior no estado do Espírito Santo que em nível nacional.

Apesar das notas obtidas nas avaliações do IDEB e de, nas duas últimas décadas, os indicadores de acesso e de permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos na escola terem melhorado, universalizar o ensino médio com qualidade permanece, ainda hoje, um dos principais desafios no campo das políticas educacionais, concordando com Kuenzer (2010).

De acordo com Krawczyk (2011), o ensino médio é o nível de ensino que provoca os debates mais controversos, seja pelos persistentes problemas do acesso e da permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou, ainda, pela discussão sobre a sua identidade. Os tensionamentos nessa etapa do ensino dificultam a definição de políticas educacionais a serem seguidas, sendo possível dizer que as deficiências atuais do Ensino médio são reflexos da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil.

Concordando com Krawczyk, sobre o ensino médio ser uma etapa de conflitos e tensionamentos, Pinto (2017) afirma:

O Ensino médio, última etapa da Educação Básica na estrutura educacional brasileira, vem se constituído desde a segunda metade do século XX em lugar de tensões e conflitos em torno de projetos de sociedade. Evidencia-se, como pano de fundo, uma disputa que entrelaça a relação educação-homem-sociedade o ao trinômio escola-juventude- trabalho. Com efeito, nas duas décadas, entre decretos do executivo, leis aprovadas no legislativo e resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE pode-se contabilizar quatro medidas que impactaram a organização curricular do ensino médio. A mais recente foi instituída em fevereiro de 2017, medida que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), instituindo, como ponto principal da reforma, a opção do estudante pelos itinerários formativos entre as Áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Códigos e Linguagens Matemática e Educação Profissional. Essa medida põe por terra a concepção de integração curricular estabelecida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio (Resolução nº 2 de 30/01/2012 – CNE) (PINTO, 2017, p. 1).

Nessa esteira, Abramovay e Castro (2003) acrescentam que, provavelmente, a principal dificuldade encontrada para a definição de políticas para o ensino médio seja a falta de identidade, considerando que essa etapa do ensino se divide em

preparar o indivíduo para a formação profissional e prepará-lo para conseguir acesso ao ensino superior.

Krawczyk (2012), também considerando as dificuldades de discussões e definições de políticas para o ensino médio, afirma que essa etapa do ensino requer ações governamentais voltadas para suas especificidades.

Ainda que os desafios pedagógicos sejam constantes, frente às características de seu alunado – adolescentes e com um progressivo aumento da diversidade devido à progressiva inclusão de novos setores sociais –, historicamente o debate foi marcado pelo caráter politicamente conflitivo do Ensino médio. É o mais vulnerável às desigualdades sociais, em razão da disputa permanente pelos seus objetivos e pelas suas orientações. É capaz de promover a diferenciação educacional precoce e altamente seletiva ou, pelo contrário, retardá-la. A falta de consenso em torno da dualidade na identidade do Ensino médio (formação geral e/ou profissional); como também os movimentos constantes de reforma na sua organização, passando de uma organização dual a uma organização única ou a uma organização com orientações e vice-versa; e ainda as demandas constantes para a inclusão e/ou exclusão de novos conteúdos no currículo de Ensino médio são exemplos das tensões em torno dele. O currículo de Ensino médio sempre foi um campo de disputa e, nesse contexto, a relação entre educação e trabalho é um dos temas que gera muitas controvérsias e tem acompanhado as diferentes reformas educacionais durante o século XX. Este debate reforçou-se nas últimas décadas a partir do discurso hegemônico de que o conhecimento e a informação passaram a ser o capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção (KRAWCZYK, 2012 p. 1).

Percebe-se que o suposto desinteresse dos jovens do ensino médio pela vida escolar tem gerado reflexões mundo afora sobre possíveis caminhos para tornar o ensino médio significativo. Nessa perspectiva, o desafio dos sistemas de ensino nos últimos anos envolve a capacidade de organizar um programa curricular que consiga, simultaneamente, formar os jovens para continuar os estudos no Ensino Superior e prepará-los para o mercado de trabalho. Ou seja, fazer com que se escolarizem o máximo possível, o que, muitas vezes, obscurece outros sentidos da educação. Assim, afirma Krawczyk (2009) que

O cenário do ensino médio brasileiro tem apresentado complexidade crescente, com importantes mudanças qualitativas e quantitativas que articulam tanto dificuldades quanto avanços nas estratégias e ações nesse nível de ensino, gerando processos inclusivos, exclusivos e de seleção educacional e social. Esse cenário possui um forte potencial de análise para poder captar e compreender os pontos de conflito e tensão que impedem democratizar o Ensino médio e torná-lo, de fato, um direito de cidadania (KRAWCZYK, 2009 p. 1).

Formar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que a nação brasileira, e o resto do mundo, têm pela frente. Assim, o ensino médio – mesmo com essa designação de médio – não deve mais ser visto como “da escola do meio” e, sim, como da escola que conclui a terceira e última etapa de todo o longo processo da educação básica.

Não podemos ser econômicos em ideias, nem em ações, nas mudanças, na formação e no orçamento. As exigências colocadas pela configuração socioeconômica do Brasil, caracterizada por extrema desigualdade e concentração de renda, somada à grave situação educacional do Ensino médio, nos apresentam um conjunto enorme de desafios. [...] A construção da escola média, no Brasil, passa pela adoção de políticas que visam reverter o quadro de desigualdade educacional construindo, por exemplo, projetos educacionais para o campo, para jovens e adultos e para o ensino noturno (KRAWCZYK, 2009, p. 34).

Assim, o debate sobre o ensino médio implica reflexão a respeito das vivências e dos aprendizados dos estudantes nessa etapa, com foco na efetiva ampliação de sua formação cultural, senso ético, amadurecimento sócio afetivo e autonomia intelectual. Também é necessário pensar sobre sua experiência de aprendizagem concreta nesse nível de ensino, e o seu significado.

De acordo com Spósito (2008), é preciso se considerar que o público do ensino médio está em busca de autonomia, marcada pela construção de elementos da identidade pessoal e coletiva e por uma atitude de experimentação.

Zibas, Ferretti e Tartuce (2006) afirmam que no ensino médio deve ser priorizado o “protagonismo juvenil”, privilegiando a participação de jovens no desenvolvimento das atividades voltadas para a construção de conhecimentos e valores. Assim, o processo de escolarização no ensino médio torna-se momentos importantes para se promover o convívio solidário, a participação dos jovens e a problematização de aspectos éticos, estéticos e outros.

No entanto, sobre as dificuldades da escola em lidar com a heterogeneidade da juventude, Carrano (2000) considera que:

[...] a escola sinaliza dificuldades de lidar com a diversidade que caracteriza esta juventude, sendo a homogeneidade muito mais desejável à cultura

escolar do que a noção de heterogeneidade quer seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou ética (CARRANO, 2000, p. 16).

Nesse sentido, a ética, cultura, vida afetiva – experiências do cotidiano dos jovens –, constituem-se componente fundamental para a aprendizagem e concepção do próprio currículo. Visto dessa forma, é importante que o estudante do ensino médio encontrasse, nas escolas, referenciais importantes para construir o seu aprendizado diante da vida. As escolas são instituições importantes para a socialização dos jovens, sujeitos de direitos que são.

Em consonância com essa perspectiva, Spósito e Souza (2014), pontuam que,

[...] reconhecer a diversidade do segmento juvenil implica admitir as transversalidades que afetam a contemporaneidade dos jovens. Noutras palavras, implica reconhecer as relações dos jovens atuais com os meios digitais, com o desengajamento e a desmobilização diante da oferta escolar e “[...] nas intrincadas relações que esses segmentos mantêm com o tempo enquanto construção social com fortes implicações para a vida escolar” (SPÓSITO; SOUZA, 2014, p. 56).

Historicamente, há um desenvolvimento de sociabilidade dentro da escola, ou seja, a instituição tem assumido o papel de integração dos jovens e de criação de referenciais, com a problematização, pelos professores, de valores éticos e morais dentro da comunidade escolar. Para Dayrell (1999, p. 1):

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1999, p. 1).

Nesse sentido, torna-se impossível pensarmos a formação democrática para a vida pública e para o exercício da cidadania sem que tratemos da temática juventude e participação junto a sua relação com a escola.

A garantia de acesso e permanência do jovem na escola, a formação integral, a participação do jovem na escola e na sociedade de modo geral, a qualidade do ensino, são os grandes desafios do ensino médio. Desse modo, podemos afirmar que existe muito a superar em relação à consolidação desta etapa. Ainda há uma crise de entendimento sobre a sua identidade. O que reafirma o quanto esta etapa

de ensino é cerceada de um conjunto de complexidades que vão da sua concepção às suas intenções. E todas as interpretações estabelecidas estão diretamente interligadas aos projetos de Estado e sociedade existentes no país, sobretudo dentro do contexto de luta de classes. Nesse contexto a formação docente torna-se fundamental.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO DOCENTE

Tendo em vista o objeto deste trabalho, que trata da formação continuada de professores e pedagogos do ensino médio a produção deste capítulo busca discutir a formação continuada de professores na direção da qualidade social na educação, apontando pressupostos que fundamentam nossas perspectivas e características das políticas nacionais de formação continuada para os profissionais da educação e, mais especificamente, a trajetória da formação continuada na rede de educação pública do estado do Espírito Santo, no período de 2009 a 2017.

A defesa de democratização e da universalização do ensino médio e a busca por melhores perspectivas de ensino e aprendizagem, visando atender aos desafios educacionais, estimularam a discussão sobre a formação continuada e demandaram a perspectiva do direito ao contínuo processo de formação de professores da educação básica. O professor é o coautor do processo de formação dos estudantes, o que pressupõe um processo contínuo de formação e valorização dos profissionais da educação.

Importante compreender essa dimensão da formação continuada, emergindo do debate da formação continuada como necessária, como direito do professor e dever do estado. De acordo com Nóvoa (1995):

Sistema educativo deve passar pela sua descentralização e por um investimento das escolas como lugares de formação, que têm de adquirir mobilidade e flexibilidade, incompatível com a inércia burocrática e administrativa que as tem caracterizado. Mesmo sabendo ser impossível uma escola igual para todos, acreditar que seja possível à construção de uma escola que reconheça que os alunos são diferentes, que possuem uma cultura diversa e que repense o currículo, a partir da realidade existente dentro de uma lógica de igualdade e de direitos sociais. Assim, pode ser possível construir uma escola menos excludente, que efetivamente busca uma cidadania real e humanitária (NÓVOA, 1995, p. 90).

Observa-se que, a fim de educar na vida e para a vida, no século XXI, e para contribuir para superar as diferenças sociais, a instituição educativa deve suplantar os enfoques funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se de seu caráter cultural-contextual e comunitário, em cujo domínio adquire importância a relação que

se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição educativa. Sobre isso, Nóvoa (1995, p. 33), afirma:

As escolas são instituições muito particulares que não podem ser pensadas como qualquer fábrica ou oficina. Estas resistências são muito importantes para dificultar a transferência das perspectivas organizacionais para a escola, já que a educação não tolera a simplificação do humano, ou seja, suas experiências, relações e valores, não reduzindo o pensamento e ação educativa a técnicas de gestão, essas que a cultura da racionalidade empresarial contém (NÓVOA, 1995, p. 33).

Consideramos que a prática docente se constitui elo fundamental no processo de reconstrução da escola como instituição significativa para a formação dos sujeitos na própria construção histórica das sociedades. Portanto, a constituição da docência se faz na dialética entre os processos de formação e trabalho, como movimentos contínuos.

Nesse contexto, torna-se imprescindível a construção de um projeto educacional que fomenta políticas contínuas de formação docente que sejam capazes de promover o crescimento dos profissionais da educação, possibilitando-lhe criar condições dignas de trabalho por meio do desenvolvimento da consciência de si mesmo, do seu contexto social e do papel político e educacional das instituições de ensino.

Podemos afirmar que o papel dos professores é constituído nos contextos sociais e educacionais aos quais o sistema educativo necessita dar resposta, ou seja, o próprio conceito de educação e de qualidade na educação tem significados distintos de acordo com os diversos grupos sociais e os valores dominantes nas distintas áreas do sistema educativo. Assim sendo, a imagem da profissionalidade docente é configurada por um conjunto de aspectos ligados aos valores, aos currículos, as práticas metodológicas e avaliação. De acordo com Nóvoa (2017),

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial (NÓVOA, 2017, p. 1130).

O mesmo autor complementa:

Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana. Repita-se uma afirmação óbvia, mas nem sempre bem compreendida: a missão de um professor de Matemática não é apenas ensinar Matemática, é formar um aluno através da Matemática. Um professor actua sempre num quadro de incerteza, de imprevisibilidade. Muitas vezes não sabemos tudo, não possuímos todos os dados, mas, ainda assim, temos de decidir e agir (NÓVOA, 2017, p. 1127).

Precisamos considerar que a profissionalidade docente está, também, diretamente ligada às condições psicológicas e culturais dos professores. Logo, “educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante” (NÓVOA, 1995, p. 69).

Desse modo, é elementar repensarmos os "programas" de formação de professores, que têm um direcionamento mais preponderante nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais. Ou seja, considerarmos a necessidade de constituição de políticas permanentes de formação dos profissionais da educação a superarem a descontinuidade dos programas e projetos de formação que rompem com os princípios da espiralidade na condução das políticas educacionais.

Para se conquistar uma educação com qualidade é necessário buscar não apenas o desenvolvimento e a ampliação dos saberes, mas, principalmente, uma mudança significativa na formação dos que se dedicam ao papel de professor.

O século XXI remete a uma visão educacional permeada por mudanças significativas na educação e, em virtude do mundo globalizado, instigando indicadores de que o ofício de professor necessita de conhecimentos e de amplitude de ideias, de habilidades nos procedimentos, nas estratégias de ensinar, de lidar com os alunos de forma ética e nas condições para o ensino. Nesse sentido, pensar a formação docente tendo em vista a formação do sujeito professor no século XXI é um desafio a ser superado. Isso porque, segundo Nóvoa (1999, p. 26), a formação docente

[...] é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui se produz uma profissão. Ao longo da sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos académicos, centrados nas instituições e em conhecimentos "fundamentais", e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos "aplicados". É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adoptando modelos profissionais, baseados em

soluções de parceria entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância (NÓVOA, 1999, p. 26).

Com relação à identidade do professor, vale afirmar que Nóvoa (1991, p. 65) faz interessantes discussões acerca do professor profissional. Primeiramente, ele alerta sobre a importância que é entendermos por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, ou seja, “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

O autor adverte sobre o fato de que, no caso dos professores, a significação do conceito de profissionalidade não é simples. A concepção sociológica afirma que consiste em uma semiprofissão, se comparada a profissões liberais. Logo, percebemos que o debate sobre a profissionalidade do professor é parte complementar de uma questão maior sobre os fins e as práticas do sistema escolar contemporâneo, ligados ao tipo de desempenho e de conhecimento particulares da profissão docente.

Desse modo, consideramos que o próprio conceito de profissionalidade docente está em constante reelaboração, necessitando ser estudado em razão da realidade social e do momento histórico nos quais se deseja que o conhecimento escolar seja concretizado.

Todavia, também precisamos ser críticos e reflexivos no que tange à profissionalização docente, considerando aquilo que Arroyo (2000) expõe como “o ambíguo sonho da profissionalização”. Para esse autor, temos ouvido, muitas vezes, que as fronteiras difusas entre os tempos da docência e os tempos da vida se devem a uma visão de fragilidades profissionais.

Assim, a profissionalização do trabalho docente surge como um recurso para a afirmação de identidade pessoal do professor porque emerge a ideia de que “profissionalizados seremos capazes de separar nossos tempos, tirar a máscara após cada dia de docência e mostrar nossos múltiplos rostos com orgulho” (ARROYO, 2000, p. 28).

Ainda de acordo com esse autor, nas últimas décadas, houve muita pressão pela profissionalização da docência, contudo, as incertezas ainda permanecem e delas emanam alguns questionamentos:

Seria mais uma máscara? Uma outra imagem mais moderna, racional e fria? A identidade pessoal e profissional estaria sendo redefinida com as pressões pela profissionalização da docência? Estamos avançando para um perfil de professor de tempos específicos, de competências exclusivas, de períodos definidos? O ser professor(a) estaria deixando de invadir outras dimensões de nossa existência? Somos ou apenas estamos professores e professoras? (ARROYO, 2000, p. 28).

Desde o final da década de 1970 no Brasil, sob uma perspectiva da educação, afirma-se a definição dos professores como trabalhadores em educação. Trabalhadores comuns, como quaisquer outros, mas é na atualidade que a identificação e valorização como profissionais passou a imperar no discurso, considerando que, “a identificação como professor-trabalhador ou como profissional não parece ter redefinido a auto-imagem, nem mexido na imagem social” (ARROYO, 2000, p. 29).

Hoje os debates giram em torno de como se chegar à profissionalização de fato e, a resposta aponta para o esforço do professor em se estar em contínuo processo de formação, seja por meio de novos cursos de graduação ou de especialização, de pós-graduação ou de formação permanente, tendo como consequência uma educação escolar com maior qualidade. No entanto, para Arroyo (2000, p. 29), antes de tudo, “espera-se que a competência defina ou altere o imaginário social sobre nosso ofício. Nos libere da máscara”.

No que diz respeito à importância do trabalho do professor, podemos afirmar, de acordo com Nóvoa (1999, p. 14),

A 'refundação da escola' tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas, para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de reflectirem sobre a sua própria profissão, encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões colectivas da profissão (NÓVOA, 1999, p.14).

Contudo, ao mesmo tempo em que vemos uma valorização do papel do professor no que se refere às pesquisas educacionais e nos discursos políticos, percebe-se, que, na maioria das vezes, o professor é reduzido a mero transmissor de ações (ensinar e ao educando apenas aprender), desempenhando sua atividade profissional em circunstâncias que não permitem a concretização dos objetivos real do “ser professor”. Além disso, de acordo com Nóvoa (2009, p.31):

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 31).

A afirmação do autor nos leva a refletir que a formação continuada, é mais que uma exigência. É um direito do professor. A formação continuada é uma das dimensões mais importantes para a consolidação de uma política para os profissionais da educação que, juntamente com a formação inicial e às boas condições de trabalho, salário e carreira, lhe favorece a valorização profissional.

Vale ressaltar que as discussões por uma formação sólida e contínua vem sendo discutidas, não só por professores, mas também, por estudiosos do assunto. A despeito de tal afirmação, Nóvoa (1999, p.13) esclarece:

Nos dias de hoje, há uma retórica cada vez mais abundante sobre o papel fundamental que os professores serão chamados a desempenhar na construção da “sociedade do futuro”. Um pouco por todo o lado, políticos e intelectuais juntam as suas vozes clamando pela dignificação dos professores, pela valorização da profissão docente, por uma maior autonomia profissional, por uma melhor imagem social etc. (NÓVOA, 1999, p.13).

Contudo, há de se apontar que os discursos são contraditórios, pois, embora se discuta a valorização do professor e existam políticas voltadas para a formação continuada do docente, os professores são, constantemente, “olhados com desconfiança ao mesmo tempo em que são considerados elementos essenciais para a melhoria da qualidade de ensino e para o progresso social e cultural” (NÓVOA, 1999, p. 13-14).

Segundo Nóvoa (1991), os professores encaram conjunturas de mudança que os constroem, tendo muitas vezes de suportar a crítica genérica que, sem analisar as conjunturas, atribuem a eles a responsabilidade imediata pelas falhas do sistema de ensino. Nesse sentido, a “expressão mal-estar docente” surge como um conceito da literatura pedagógica que almeja sintetizar o conjunto de reações dos professores devido à mudança social.

Sobre o ato de formar professores intelectuais e transformadores sociais, é perceptível que estamos diante de um grande desafio. Um desafio que pode ser superado se o coletivo docente repensar seu trabalho cotidianamente, sempre com vistas a construir continuamente sua identidade docente na relação com um projeto de sociedade justa e equânime.

Acrescentamos que, ao falarmos em professores intelectuais, é importante entendermos também que a base para a constituição dessa intelectualidade reside na reflexão. A reflexão é tanto seu fundamento quanto seu resultado, ou seja, se tivermos professores intelectuais, ao mesmo tempo, teremos professores reflexivos. Se tivermos professores reflexivos, possivelmente, teremos alunos reflexivos.

2.1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: PROFISSIONALIDADES EM PROCESSO

É uma demanda permanente de todos os educadores brasileiros e de qualquer sistema de educação que tenha como objetivo oferecer uma educação de qualidade com uma política de formação e valorização dos profissionais da educação que leve em conta suas condições de trabalho e que articule formação inicial e formação continuada com a melhoria da qualidade docente. Contudo, mesmo que o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009c) que Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tenha estabelecido um marco para sua realização, sua materialização ainda não saiu do mundo das ideias. Segundo Freitas (2007),

A má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas, em nosso país, e em toda a América Latina, de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública, em decorrência da queda do

investimento público e da deterioração das condições de trabalho dos educadores e trabalhadores da educação (FREITAS, 2007 p. 1205).

Iniciativas em relação à formação continuada de docentes são pontuais e fragmentadas, tanto no nível federal quanto no estadual. Programas são lançados com ampla divulgação pela mídia e descontinuados assim que o primeiro corte de investimentos financeiros é anunciado.

Não bastasse a maioria dos cursos de formação continuada para profissionais da educação ser oferecida na modalidade a distância e se apresentar “como uma forma de aligeirar e baratear a formação” (FREITAS, 2007), tende, ainda, em conformidade com o pensamento de Freitas (2007),

[...] a ser pensada mais como uma política compensatória, que visa a suprir a ausência de oferta de cursos regulares a uma determinada clientela, sendo dirigida a segmentos populacionais historicamente já afastados da rede pública de educação superior (FREITAS, 2007 p. 1214).

No âmbito estadual, o Governo, por meio da Secretaria de Estado da Educação, vai promovendo “cursos de capacitação” de professores, de caráter emergencial, a título de garantir o cumprimento da Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE)¹³ 2014-2024 que, recomenda:

[...] garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014a)

Nesse contexto, o governo estadual garante que seus professores estarão na faixa de graduados, amarrando nessa qualificação o salário do profissional da educação básica, se obrigado a cumprir a Meta 17 do PNE 2014-2024 que indica

[...] valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (BRASIL, 2014a)

¹³ O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. No primeiro grupo estão as metas estruturantes para a garantia do direito a educação básica com qualidade, e que promovam a garantia do acesso, à universalização do ensino obrigatório e à ampliação das oportunidades educacionais. No segundo grupo estão as metas que dizem respeito especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. O terceiro bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação, considerada estratégica para que as metas anteriores sejam atingidas; o quarto grupo de metas refere-se ao ensino superior (Portal MEC, 2017).

Nessa perspectiva, pretendemos, para além de identificar as políticas e os programas de formação continuada promovidos pelas instâncias federal e estadual no Espírito Santo, fornecer subsídios para uma análise dos cursos de formação continuada para profissionais da educação básica oferecidos pelos dois âmbitos governamentais que, *a priori*, deveriam fundar-se, ainda de acordo com Freitas (2007), em condições que permitissem a participação ativa dos professores nos processos de definição de sua formação e nos rumos da educação pública em nosso país.

Uma política de formação de professores não pode ser pautada, apenas e tão somente, em objetivos que visem ao aumento de índices de avaliação medidos por avaliações externas. Ela deve se pautar por novas perspectivas teórico-metodológicas, por *práxis* pedagógica embasada numa concepção teórica consistente, fundamentada em novas tecnologias e de suas possíveis conexões com a educação. Enfim, uma política de formação deve atender às demandas da contemporaneidade e de suas transformações sociais.

Dessa forma, faz-se necessário construir a identidade do professor a partir de reflexões que considerem a escola como *lócus* da formação; o trabalho do professor como processo autoformativo, formação em serviço; as práticas curriculares da formação inicial e sua responsabilidade na fragmentação da formação pedagógica. Corroborando, Freitas (2007) reafirma que:

Uma política de formação de professores exige que sejam tratadas, igualmente, as bases da educação escolar, visando sua transformação para a construção de uma nova qualidade da educação básica, orientada pelas necessidades sociais da formação de nossa infância e da juventude (FREITAS, 2007, p. 1221).

Desde antes da promulgação da LDB, a carreira profissional docente encontra-se associada à formação. Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional regulamentou, no Art. 61, parágrafo único, “a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades”, cuja redação foi alterada pela Lei nº 12.014/2009 (BRASIL, 2009d). A LDB traz a formação como indispensável à profissão docente:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

O Art. 62, em redação alterada pela Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013a), ainda sobre a questão da formação de professores para atuarem na educação básica, reforça sua importância quando estabelece que, ainda que admitida “como formação mínima para exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental” a formação em nível médio na modalidade normal, a formação docente deve ser feita “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

Para melhor entendermos a instituição, em 2009, pelo Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009c), da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, advindas da LDB, destacando pontos importantes para a determinação da política:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

[...]

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

[...]

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

[...]

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...]

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...]

Cabe-nos, de início, destacar que, a despeito do que é, de fato, feito, é obrigação do Estado prover formação para os profissionais da educação, num regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios e essa formação não está limitada à formação inicial, mas engloba também formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.

Não se pode deixar de marcar que a Lei indica que esses mesmos sujeitos, por meio de programas de distribuição de bolsas, incentivem “a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública”, bem como que garantam a formação continuada para esses profissionais “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 2013a, Art. 62-A).

Essa valorização da formação do profissional docente seria coroada pelo reconhecimento da identidade docente e pela valorização da carreira profissional assegurados, ambos, “nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público” (BRASIL, 2013a, Art. 67) dos respectivos sistemas de ensino no que se refere ao salário, às condições de trabalho, ao direito às licenças remuneradas para aperfeiçoamento, ao tempo para estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho e à progressão funcional.

No entanto, parece-nos que surge aí um grande impasse e um grande obstáculo para a implementação do que assegura a Lei, considerando que em 2006 os professores eram “o terceiro maior agrupamento profissional do país”, de acordo com os dados obtidos por Gatti e Barretto (2009, apud GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 31) na Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) do Ministério do Trabalho e Emprego,

A enorme massa de empregos por eles representada envolve movimentação de recursos de elevada monta por parte do Estado - o que tem considerável impacto na economia nacional - e impõe constrangimentos à sua expansão, em razão do peso relativo que possuem as políticas sociais no conjunto das políticas públicas. A questão remete à discussão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) destinado ao financiamento do setor educacional, da vinculação de recursos à área de educação e de seus rebatimentos nas condições de trabalho, formação, remuneração e carreira docente [...] (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 31-32).

De acordo com as autoras Gatti, Barretto e André (2011, p. 32), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional nº 14/1996 e regulamentado pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97, passou a regular os recursos destinados aos docentes da educação básica.

Tratava-se de um fundo contábil de âmbito estadual, que abrangia todos os estados brasileiros e o Distrito Federal, composto basicamente por recursos provenientes do próprio estado e de seus municípios, originários de fontes pré-existentes e já vinculadas à educação, por força de determinações constitucionais. À semelhança dos fundos de participação dos estados e dos municípios, os recursos do Fundef eram automaticamente repassados a estados e municípios, de acordo com a distribuição proporcional de matrículas do ensino fundamental nas respectivas redes de ensino de cada unidade federada. Esses recursos poderiam ser complementados com parcelas provenientes da esfera federal, caso o montante não atingisse o valor mínimo a ser investido por aluno(a)/ano estipulado pela União (BRASIL, MEC, 1998, apud GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 32).

O Fundef, segundo as autoras, "visava a assegurar os insumos básicos necessários a um padrão de qualidade indispensável a todas as escolas brasileiras" (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 32) e 60% de seus recursos destinavam-se à remuneração dos profissionais do magistério do ensino fundamental das redes públicas de ensino estaduais e municipais, incluindo-se, nesse percentual, as despesas relacionadas à formação dos professores. O restante dos recursos seria usado para cobrir despesas com ações de manutenção e de desenvolvimento do ensino.

Dez anos depois, por intermédio da Medida Provisória nº 339/2006, posteriormente sancionada pela Lei nº 11.494/ 2007, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) substituiria o Fundef. Segundo Gatti; Barretto; André (2011), o que diferencia o Fundeb do seu antecessor é que este passa a atender "os diferentes níveis e modalidades da educação básica" e, por e para isso, tem ampliada "a cesta de impostos que o compõem", bem como o montante disposto em cada uma delas.

Ainda para as autoras (p. 33), tanto o Fundef quanto o Fundeb conseguiram instaurar nos estados e municípios brasileiros as bases necessárias à promoção de políticas maiores de "formação em serviço de docentes", já colocadas na LDB como

“um direito dos profissionais da educação e como uma condição indispensável ao exercício da profissão”.

Ademais, foi o Fundef que possibilitou a governos de estados e de municípios, em parceria com instituições de ensino superior, desenvolverem “programas especiais de licenciatura voltados aos professores em exercício nas redes públicas que possuíam apenas formação em nível médio, conforme requeria a legislação anterior” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 33) e o Fundeb ampliou o raio de ação desses programas.

O Fundef e, posteriormente, o Fundeb instituíram mecanismo regular, sustentável e mais equitativo de manutenção e desenvolvimento do ensino, primeiramente, do ensino fundamental – ainda responsável, uma década antes da virada do século XX, por cerca de 75% das matrículas da totalidade da população que estudava no país nos diferentes níveis educacionais –, depois, com o Fundeb, de toda a educação básica, que inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o médio. Em razão de sua concepção e racionalidade, esses fundos também foram responsáveis pela criação de condições institucionais básicas para a construção de políticas mais equânimes de valorização do magistério, ao potencializar o provimento de recursos de que essas necessitam para a sua concretização e contribuir para a própria estruturação do espaço político requerido nas redes de ensino para o desenvolvimento profissional dos docentes. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 33).

Gatti, Barretto e André (2011, p. 34) citam Dourado (2008) e Freitas (2007) para lembrar que, da mesma forma que os fundos estaduais e no mesmo período, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por se tratar de importante agente de financiamento da educação nacional, em particular das ações do MEC que se referem à formação docente em parceria com os estados, também foi fortalecido.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, lançado pela Presidência da República, em 2007, pelo Decreto nº 6.094/2007, e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo MEC (BRASIL, MEC, 2007 apud GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 34), consistem, ambos, conjuntos de

[...] ações estruturadas [...], [para] reduzir desigualdades sociais e regionais em [...] quatro eixos articuladores: educação básica, alfabetização, educação continuada e diversidade, educação tecnológica e profissional e educação superior.

Do PDE, desdobra-se o Plano de Ações Articuladas (PAR), que traz, nas suas dimensões de trabalho, a preocupação com a formação de professores e de profissionais de serviço e apoio escolar e “permite ao MEC oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade do ensino” ao mesmo em tempo que se constitui como “instrumento adicional de regulação financeira das políticas docentes” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 34-35).

Com a adesão dos 26 estados, do Distrito Federal e de 5.565 municípios ao PAR, em 2010, tanto o diagnóstico dos sistemas locais quanto as demandas de formação docente foram estabelecidos (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 35), permitindo, ao MEC, propor ações na tentativa de suprir tais demandas.

Entretanto, considerando os atuais contextos histórico, econômico, político e social brasileiros, as políticas de formação docente têm se caracterizado não como políticas de estado, mas como políticas de governo, transformando programas de formação continuada em paradoxais ações descontinuadas e programas de formação inicial, especialmente na modalidade a distância (EaD), em aligeiramento da formação com a finalidade de suprir o mercado.

2.1.1 Os programas de formação continuada do governo federal

Vinculado à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica está o Programa Nacional de Formação de Professores (Parfor), proposição do MEC/Capes em regime de colaboração com as Instituições de Ensino Superior (IES) e Secretarias de Educação dos Estados e Municípios.

O Parfor gerencia as ações de formação voltadas aos professores das redes públicas de ensino e atua em conjunto com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fepad), que são órgãos colegiados criados para buscar o cumprimento dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituídos pelo Decreto nº 6.775, D.O.U.¹⁴ de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009c), com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a

¹⁴ D.O.U. Diário Oficial da União.

formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas municipais e estaduais.

Por meio da Portaria N° 883, D.O.U. de 16 de setembro de 2009, o MEC definiu as diretrizes nacionais para a instalação e para o funcionamento dos fóruns nas quais estabelece que a coordenação, em todos os estados, deve ser de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação.

O Fepad tem como atribuições, elaborar e acompanhar a execução de um plano estratégico de formação; definir prioridades e metas do programa em cada estado; coordenar as ações de formação de professores; propor ações específicas para a garantia de permanência e de rendimento satisfatório dos professores de educação básica.

No espaço do Fepad que são apresentadas as propostas de formação docente das Instituições de Ensino Superior (IES) e aprovados os cursos para o Programa Parfor/MEC. Os cursos aprovados são ofertados pelas instituições de ensino superior por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Os cursos ofertados pelo Parfor/MEC têm por objetivo promover a formação inicial e continuada, exclusivamente dos professores da rede pública em exercício na educação básica, de forma a atender às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n.º 9394/96).

Se observarmos no sítio eletrônico do MEC, <http://portal.mec.gov.br/formacao>, encontraremos as ações de formação continuada propostas pelo MEC no período de 1997 a 2013¹⁵ conforme o quadro que se segue.

¹⁵ É válido destacar que, após 2013, o portal do MEC não foi atualizado com novas propostas de formação.

Quadro 2 – Ações de formação continuada para professores propostas pelo MEC no período de 1997 a 2013

ANO	PROGRAMA DE FORMAÇÃO	DESCRIÇÃO DA FORMAÇÃO
1997	Proinfo Integrado	Programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.
2004	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores	A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada em 2004 com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.
2007	Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial	O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial oferta cursos de aperfeiçoamento ou especialização em educação especial, na modalidade a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de instituições públicas de educação superior.
2008	Prodocência	Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) oferece apoio financeiro a projetos institucionais que contribuam para inovar os cursos de formação de professores e melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores e à superação de problemas identificados nas avaliações efetuadas nos cursos de licenciatura.

2009	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor	O Parfor induz e fomenta a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.
	Pró-letramento	Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.O programa é realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.
	Gestar II	O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática. O programa inclui discussões sobre questões prático-teóricas e busca contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula.
2012	ProInfantil	Curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério.
	e-Proinfo	Ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos

		colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem.
2013	Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	Curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, metodologia propõe estudos e atividades práticas.

Fonte: Formatação própria a partir dos dados constantes no portal do MEC (BRASIL, 2016b)

É importante ressaltar que as ações voltadas para a valorização do magistério por meio da implementação de políticas públicas devem ter como foco oportunizar aos professores a (re)elaborar os seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, em um processo coletivo de troca de experiências em um ambiente propício à reflexão. Portanto, é preciso considerar que o objetivo da formação continuada transcende a mera atualização científica e pedagógica, ela deve também acentuar a consciência ética do professor diante de sua profissão, estimulando nele uma atitude colaborativa no âmbito da formação continuada.

2.1.2 A trajetória da formação continuada de profissionais da educação no estado do Espírito Santo de 2009 a 2017

A formação docente consta como uma das prioridades de ação do Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025. Sabendo dessa meta, temos o propósito de apresentar a oferta das formações para profissionais da educação desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) de 2009 até 2017.

Em 2009, ocorreu, no estado do Espírito Santo a formação continuada Multicurso de Matemática. Esta formação já havia sido iniciada em 2008 e estendeu-se até 2013. O Multicurso de Matemática faz parte do Programa de Formação para Professores de Matemática e Técnicos das Superintendências Regionais de Educação (SRE), em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Seu objetivo foi capacitar professores de Matemática do ensino fundamental e médio da rede pública estadual capixaba. Esse programa, na modalidade presencial, tinha como tutores os professores do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Os encontros presenciais, na forma de seminários, oficinas e visitas técnicas, aconteciam em reuniões quinzenais dos grupos de estudo em escolas-sede (envolvendo somente professores da rede pública). Essa formação ainda contava com a participação dos professores em um ambiente virtual, com assistência de tutores e técnicos da Fundação Roberto Marinho.

Nos encontros presenciais, discutiam-se temas sugeridos por roteiros de estudos que abordavam o conteúdo programático da disciplina de matemática, com sugestões metodológicas que, permitiam aos professores levarem aprendizados para suas aulas proporcionando melhoria no processo ensino-aprendizagem. Participaram dessa formação, cujo investimento foi de R\$ 9,3 milhões, cerca de mil professores da rede estadual de ensino. (ROCHA, 2012)

Outra ação desenvolvida pela SEDU foi a Formação Alfabetização: Teoria e Prática, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Participaram dessa Formação mais de 2000 professores alfabetizadores da rede estadual e 1.498 professores de redes municipais. A formação teve duração de 6 meses, com carga horária de 120h e investimento de R\$ 1 milhão. Essa formação tinha como tema o desenvolvimento da escrita nas crianças e suas implicações para a prática pedagógica, levando os professores a tecerem reflexões e realizarem inúmeras atividades para serem utilizadas em suas salas de aula. (ROCHA, 2012)

Ainda em 2009, 900 professores alfabetizadores fizeram o curso “Pró-Letramento” oferecido pelo MEC cujo objetivo foi melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa foi desenvolvido em parceria com o MEC, as universidades, os estados e os municípios, teve duração de 8 meses e carga horária de 120 horas. Funcionou na modalidade semipresencial, com material impresso e em vídeo e atividades presenciais e a distância, acompanhadas por professores orientadores. (ROCHA, 2012)

Com intuito de trabalhar a temática da Educação Ambiental, a SEDU, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e a Agência Nacional das Águas, realizou o Projeto Caminho das Águas que contou com a participação de 80 escolas estaduais

e a formação de 158 professores incumbidos de atuar, posteriormente, como multiplicadores nas SRE e no desenvolvimento do projeto na escola. (ROCHA, 2012)

Nesse mesmo ano, a SEDU realizou o II Seminário Nacional de Africanidades e Afrodescendência “Formação de Professores e História de Vida”, com a participação de cerca de 200 professores e a presença de estudiosos do país. (ROCHA, 2012)

Na área de Ciências, em 2010, numa parceria entre SEDU e IFES, ocorreu a Formação de professores na abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade - CTS, envolvendo professores de Ciências do ensino médio (Física, Química e Biologia). Realizada em três *campi* do IFES - Cachoeiro de Itapemirim, Colatina e Vitória, essa formação qualificou 320 professores da rede pública do estado, totalizando 120 horas de encontros para discutir práticas pedagógicas no ensino de Ciências. Essa formação culminou, em 2012, com a publicação dos cadernos CTS (Práticas Experimentais Investigativas em Ensino de Ciências), com 10 temas contemplando a realidade estadual. (ROCHA, 2012)

Também em 2010, ocorreu a Capacitação em Práticas Experimentais que teve como objetivo de incrementar os laboratórios e fortalecer o ensino de Ciências na rede pública estadual, com carga horária de 120h, realizada em parceria com o IFES, envolveu 310 professores das disciplinas de Física, Química e Biologia e 30 pedagogos. (ROCHA, 2012)

Com a implantação do Projeto Esporte na Escola e os Jogos na Rede, foi realizada capacitação para 60 professores de Educação Física em Xadrez Pedagógico. O curso teve carga horária de 80h e, após a formação, em 2011, o xadrez foi implementado como atividade didático-pedagógica nas escolas estaduais da Grande Vitória. (ROCHA, 2012)

Com relação à tecnologia, a SEDU buscou aprimorar os laboratórios de Informática (LIED) e foram instalados mais de 200 quadros digitais entre os anos de 2010 e 2011. Para a utilização desses aparatos tecnológicos de forma adequada, foi oferecida capacitação para 200 professores em parceria com o Instituto Oi Futuro.

Os professores que participaram da formação atuaram como multiplicadores em suas escolas. (ROCHA, 2012)

No que tange à Educação Especial, de 2007 a 2010, foram intensificadas as formações docentes com cursos, seminários, palestras, encontros e colóquios, atendendo cerca de 2 mil profissionais da rede estadual. (ROCHA, 2012)

Já em 2011, a formação de destaque foi o Congresso de Educação Física, em parceria com a UFES, destinado aos professores da rede pública estadual de ensino e aos técnicos das SRE. Tanto professores como técnicos, após participarem da formação, atuaram como multiplicadores nas SRE. Dessa forma, os professores de Educação Física que estavam atuando na Rede Estadual do Espírito Santo em 2011, participaram da formação.

De acordo com o Edital 026/2011, o principal objetivo dessa ação foi promover a formação continuada de professores de Educação Física da rede pública estadual de ensino subsidiando a ação docente no desenvolvimento curricular por meio de participação no XI Congresso Espírito-santense de Educação Física, além de possibilitar a formação do professor como mediador do conhecimento escolar, estimulando-o a refletir sobre sua prática educativa, tornando presente as teorias que embasam o ensino e a aprendizagem de Educação Física, reavaliando seus conteúdos, orientando suas práticas e aprendendo a partir delas. Para esta formação, a SEDU ofereceu 70 vagas para professores-referência das 11 SRE e 11 vagas a serem preenchidas por 01 técnico de cada SRE. (ROCHA, 2012)

O foco da SEDU para a formação continuada em 2013 foi a formação de professores alfabetizadores do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O PNAIC, implementado em 2012, é uma ação do MEC direcionada a todos os municípios brasileiros, sendo um compromisso formal assumido pelos governos Federal, estaduais e municipais, a fim de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

No Espírito Santo, iniciado em 2013, o PNAIC seguiu a estrutura de estudo proposta pelo MEC. Portanto, em consonância com a Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro

de 2012, e a Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, o referido Pacto atuou em quatro eixos, a saber: 1º- Formação continuada de professores alfabetizadores; 2º- Materiais didáticos e pedagógicos; 3º- Avaliações; e 4º- Gestão, controle social e mobilização.

A formação do PNAIC ocorreu em 2013, 2014, 2015. Em 2013, o foco dos estudos foi o estudo da Língua Portuguesa; em 2014, a centralidade da formação recaiu sobre o estudo da Matemática e; em 2015, houve a ampliação para as demais áreas do conhecimento, de forma integrada. Para essa formação, como dispõe a Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, os professores receberam uma bolsa de R\$200,00. (BRASIL, 2013b)

Em 2016, o PNAIC, de acordo com a Portaria nº 154, de 22 de março de 2016, sofreu algumas alterações em sua estrutura. A nova estrutura de formação sugere que os estudos de formação sejam realizados, preferencialmente, em serviço, com atividades orientadas para o diagnóstico de cada sala de aula e para oferecer ao professor amplo repertório de práticas pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento.

Já em 2017, o PNAIC, com a Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, traz uma nova configuração, ampliando a formação para os professores de Educação Infantil. Tal medida ocorre devido às diretrizes propostas na nova BNCC.

Para o Biênio 2014 e 2015, a SEDU fez adesão ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - PNEM, objeto de nossa pesquisa e que trataremos detalhadamente nos capítulos adiante.

O PNEM/ES foi realizado no período de junho de 2014 a julho de 2015 com 6.699 cursistas, sendo que 6.213 professores bolsistas, 324 não bolsistas e 162 pedagogos. 324 escolas fizeram adesão à formação. Além dos professores e pedagogos, atuaram ainda na formação: 01 coordenador geral, 02 coordenadores adjuntos e 08 formadores (IES), 06 supervisores, sendo 03 IES e 03 SEDU, 30 formadores regionais e 372 orientadores de estudo.

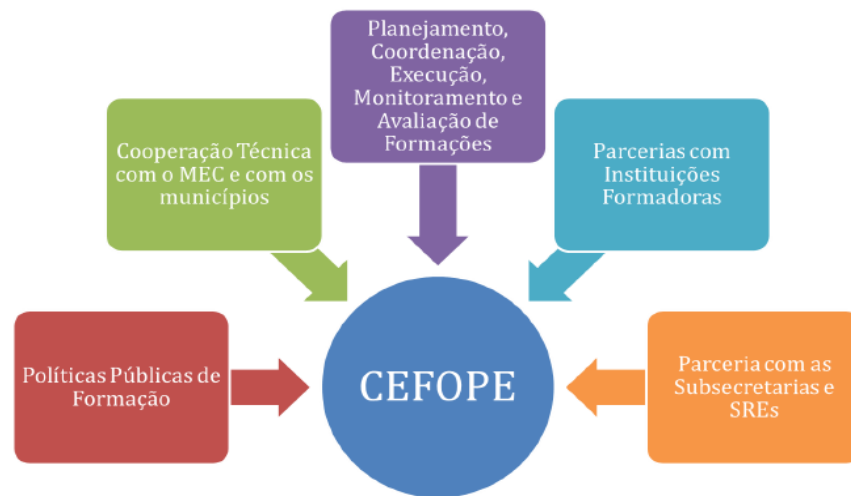
Em 2014, a SEDU, por meio da Lei Nº 10.149, de 17 de dezembro de 2013, criou o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo – CEFOPE, como unidade integrante da Secretaria de Estado da Educação, visando ao atendimento das necessidades de formação continuada da rede pública estadual de educação.

Como órgão responsável pelas ações de formação, o CEFOPE garante maior controle e visibilidade das ações e atua na perspectiva de buscar parceiros tanto externos – universidades, faculdades, agências de fomento etc. – como internos (no caso, as demais gerências da SEDU), diminuindo, assim, a pulverização das ações formativas, o desenvolvimento de ações descoordenadas e a repetição de esforços. Vinculado ao Gabinete do Secretário de Estado da Educação e posicionando-se como unidade de execução programática da SEDU, o CEFOPE tem como competências:

- planejar, coordenar, executar, acompanhar e avaliar diferentes estratégias de formação continuada dos profissionais da educação pública estadual, visando ao seu aperfeiçoamento e à sua valorização;
- atuar em ações de cooperação técnica com o governo federal e com governos municipais, visando à formação dos profissionais da educação;
- viabilizar parcerias com instituições afins com o objetivo de promover a articulação de ações e o intercâmbio técnico no seu campo de atuação;
- participar da construção de políticas de formação continuada dos profissionais da educação no âmbito da SEDU;
- credenciar-se para a oferta de cursos de especialização *lato sensu* no âmbito da educação (Lei Nº 10.149/13).

Vejamos na figura 2, o organograma do CEFOPE-SEDU:

Figura 2 – Organograma do CEFOPE



Fonte: Diretrizes para a Formação continuada para os profissionais da Educação do Espírito Santo p.11

Uma das principais metas do CEFOPE é profissionalizar as ações formativas desenvolvidas para os profissionais da educação valorizando os servidores enquanto cursistas, formadores ou tutores. Para isso, o CEFOPE adotou a classificação das formações como se vê na Figura 3:

Figura 3 – Níveis de ensino¹⁶ das formações continuadas a serem desenvolvidas pelo CEFOPE

Nível de Ensino	Carga horária	Descrição
Capacitação	Igual ou superior a 40 horas e inferior a 120 horas	Desenvolver ou aprimorar habilidades para os servidores exercerem funções específicas. (Ex.: minicursos, oficinas, cursos, etc).
Aperfeiçoamento	Igual ou superior a 120 horas e inferior a 360 horas	Desenvolver ou aperfeiçoar habilidades gerenciais, técnicas, administrativas e/ou pedagógicas, de acordo com a necessidade da rede ou do próprio servidor. (Ex.: curso ministrados por IES ou outras instituições parceiras).
Especialização	Igual ou superior a 360 horas	Cursos ministrados apenas em IES regulamentadas pelo MEC, em caráter de pós-graduação lato sensu, de acordo com a necessidade da rede ou do próprio servidor, fornecendo-lhe o título de especialista.

Fonte: Diretrizes para a formação continuada para os profissionais da Educação do Espírito Santo, p. 19

¹⁶ O termo "nível de ensino" é utilizado no documento Diretrizes para a formação continuada para os profissionais da Educação do Espírito Santo – CEFOPE/SEDU para identificar as modalidades de formação.

Sendo assim, após a criação do CEFOPE, as ações de formação docente desenvolvidas pela SEDU estão sendo mapeadas e publicadas no sítio eletrônico da SEDU.

De acordo com o mapeamento do CEFOPE/SEDU, em 2013, foram realizadas 24 formações. Sendo que desse total, apenas sete envolveram professores. Duas formações foram oferecidas para estudantes de licenciatura¹⁷ e as demais formações foram oferecidas para a equipe técnica que atua nas Superintendências Regionais de Educação. Não há registro de parceiros e investimento nessas formações.

Em 2014, foram registradas pelo CEFOPE, 159 ações formativas. Do total de formações, 54 tiveram como público os professores, sendo que, especificamente, para os professores do ensino médio foram desenvolvidas 14 formações, categorizadas em: eventos formativos e capacitação. As demais formações foram desenvolvidas para equipe técnica das escolas e SREs.

Para desenvolver as formações, a SEDU contou com os seguintes parceiros: Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), MEC, União dos Dirigentes municipais de educação (UNDIME), embaixada americana, Associação de Professores de Inglês do Espírito Santo (APIES), Ministério Público Estadual (PGE) e Escola de Serviço Público do Espírito Santo (ESESP)¹⁸.

Já em 2015, o quantitativo de formações que tiveram os professores do ensino médio como público foram nove de um total de 25 formações. As demais formações foram destinadas às equipes administrativas das escolas e superintendências. Com relação aos parceiros envolvidos nas formações no ano de 2015, atuaram Fundação

¹⁷ Formação para alunos de Licenciaturas de IES inscritas no Programa Bolsa Estágio Formação Docente.

¹⁸ Embora tenhamos buscado informações, não foi possível obter informações referentes aos investimentos da SEDU para desenvolver as formações.

Lemann, Labor Education Suncoke Energy do Brasil, Arcelor Mittal, Migliori Consultoria, Rede do Bem Capixaba, UFES, MEC e Instituto Unibanco.

Em 2016, foram promovidas 17 formações propostas pelo CEFOPE/SEDU. E para professores de ensino médio, apenas a “Formação de Professores de Língua Portuguesa: Gêneros Textuais”. As demais formações foram desenvolvidas para outras etapas de ensino e, na sua maioria, envolviam apenas gestores, pedagogos e coordenadores. Os parceiros foram: Ministério Público, Arcelor Mittal, Instituto Unibanco e Migliori consultoria.

E, em 2017, foram oferecidas 04 formações, nenhuma voltada para professores do ensino médio regular. Não houve envolvimento de nenhum parceiro para o desenvolvimento das formações no referido ano.

A tabela 1 traz um resumo do quantitativo de formações desenvolvidas pelo CEFOPE/SEDU de 2013 até 2017.

Tabela 1 – Resumo referente ao número de formações oferecidas pelo CEFOPE/SEDU

RESUMO REFERENTE AO NÚMERO DE FORMAÇÕES OFERECIDAS PELO CEFOPE/SEDU

ANO	PARA PROF EM	PARA EQUIPE TÉCNICA ESCOLA E SRE	TOTAL
2013	9	15	24
2014	14	140	154
2015	6	7	13
2016	1	16	17
2017	0	6	6
TOTAL	30	184	214

Fonte: Tabulação própria com dados de CEFOPE/SEDU, publicados no sítio eletrônico <http://sedu.es.gov.br/formacoes-realizadas>

Pelo quadro, percebe-se que o número de formações nos anos de 2015 a 2017 foram bastante reduzidas. Tal redução se justifica se levarmos em conta que, em 02 de janeiro de 2015, foi publicado o Decreto 3755-R que estabelece diretrizes e providências para contenção de gastos do poder executivo estadual no exercício de 2015. As mesmas diretrizes do Decreto foram continuadas nos anos consecutivos. Nesse sentido, foram suspensas as ajudas de custos para a locomoção dos professores para a realização de formações, assim como contratação de espaços para o desenvolvimento dos momentos formativos.

As planilhas contendo o detalhamento das formações desenvolvidas pelo CEFOPE/SEDU de 2013 a 2017 encontram-se no apêndice A-E desse trabalho.

As configurações das formações desenvolvidas pela SEDU remontam para a necessidade de reforçar as políticas de formação. Urge a necessidade de implementação de políticas de formação voltadas para os professores da rede estadual e, sobretudo, para os professores de ensino médio. É inconcebível admitir que a qualidade do ensino melhorará sem investimentos na formação docente.

Refletir sobre formação de professores nos leva a considerar a escola como espaço privilegiado de formação. Se nas instituições formais de ensino superior o professor realiza sua formação inicial, é na escola, local de seu trabalho, que também ele encontra um espaço possível para promover sua formação continuada. Embora percebamos a importância da escola como instância coletiva de formação continuada e do desenvolvimento profissional do professor, podemos observar que a prática de uma formação continuada nesse espaço não é muito considerada pelas instituições, aí incluídas desde as unidades escolares e secretaria de estado até o próprio MEC.

Esse panorama das formações apresentado revelou que, apesar da tentativa de fugir dessa concepção clássica de formação, os encontros pontuais, a falta de continuidade, a falta de tempo de formação dentro da escola, dentre outros fatores contribuem para a dificuldade de se perceber e de se organizar intencionalmente a escola como instância principal de formação do professor.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Ao analisar as conjunturas envolvidas na proposta do estudo da formação continuada no âmbito do PNEM, faz-se necessário, primeiramente, identificar pesquisa. De acordo com Michel (2015, p. 36),

A pesquisa é a atividade básica da ciência; a descoberta científica da realidade. É anterior à atividade de transmissão do conhecimento; é a própria geração do conhecimento. A realidade não se apresenta com clareza na superfície, à primeira vista; assim, pode-se inferir que as formas humanas de explicar a realidade nunca esgotam a verdade, nunca a satisfazem; sempre há o que se descobrir na realidade (MICHEL, 2015, p. 36).

Desse modo, para dar conta de analisar a proposta de formação continuada no âmbito do PNEM e de identificar as ações e os efeitos da formação continuada do PNEM no estado do Espírito Santo, propomos a realização de uma pesquisa exploratória com base documental.

Segundo Michel (2009, p. 40), a pesquisa exploratória tem por objetivo “auxiliar na definição de objetivos e levantar informações sobre o objeto de estudo”.

Já na visão de Gil (2010),

As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado. Pode-se afirmar que a maioria das pesquisas realizadas com propósitos acadêmicos, pelo menos num primeiro momento, assume o caráter de pesquisa exploratória, pois neste momento é pouco provável que o pesquisador tenha uma definição clara do que irá investigar (GIL, 2010, p. 27).

Gil (2007, p. 43) acrescenta ainda que “[...] pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Segundo o autor, estes tipos de pesquisas são os que apresentam menor rigidez no planejamento, pois são planejadas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato.

Já na opinião de Marconi & Lakatos (2007, p. 190),

[...] estudos exploratórios são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com tripla finalidade: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de pesquisa futura mais precisa, ou modificar e clarificar conceitos. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental. [...] Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Esse tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. [...] Muitas vezes as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos (MARCONI & LAKATOS, 2007, p. 190)

Segundo o ponto de vista de Severino (2007, p. 123-4), “a pesquisa exploratória busca apenas levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto. Na verdade, ela é uma preparação para a pesquisa explicativa.”

Já na perspectiva de Appolinário (2011, p. 75),

[...] a pesquisa ou estudo exploratório tem por objetivo “aumentar a compreensão de um fenômeno ainda pouco conhecido, ou de um problema de pesquisa ainda não perfeitamente delineado”. Podemos dizer que essa modalidade de pesquisa é prospectiva. Acrescido a isso, essa modalidade pode parecer uma pesquisa bibliográfica ou documental quando o foco da investigação está centrado em documentos, ou ainda, quando o pesquisador realiza um levantamento teórico acerca de um tema que pretende estudar e investigar. (APPOLINÁRIO, 2011, p. 75)

Nesse sentido, observando os conceitos aqui apresentados, e concordando com os autores que as pesquisas exploratórias favorecem a realização de “pesquisas futuras” e de “estudos posteriores”, esse estudo se utilizou da Pesquisa Exploratória, pois visa buscar um maior conhecimento do tema escolhido, proporcionando maior simplificação e assim torná-lo o mais claro possível.

Como procedimento de investigação, foi utilizada a pesquisa documental. Segundo Pádua (1997, p. 62),

[...] pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada nas ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas características ou tendências [...] (PÁDUA, 1997, p. 62).

Gil (2002, p. 62-3) acrescenta que a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”: não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ainda de acordo com o autor (2002), a pesquisa documental, vale-se de materiais que não receberam tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Já Lüdke e André (1986) dizem: “A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Enriquecendo os conceitos sobre pesquisa documental, especialmente pelos estudos bibliográficos, Ventorim (2005, p. 56) elucida:

[...] devo buscar contrariar a suposta estabilidade e rigidez dos documentos e percebê-los como espaço de expressão dos interesses epistemológicos, políticos, sociais e culturais da área educacional e das relações de poder circunscritas na comunidade acadêmica. Os documentos expressam uma dinamicidade e não cabe uma relação mecânica com eles. Essa dinamicidade se estabelece na pluralidade de ações, condições e lógicas que constituem [...] o processo de produção de conhecimento [...] (VENTORIM, 2005, p. 56).

A pesquisa documental é entendida por Severino (2007, p. 122) como:

[...] fonte de documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. Esse tipo de pesquisa exige uma leitura e análise atenta do pesquisador (SEVERINO, 2007, p. 122).

Vale ressaltar que a maioria dos documentos utilizados nessa pesquisa são documentos digitais. A despeito desse tipo de documento, Arellano (2004, p.1) afirma que “a natureza dos documentos digitais está permitindo ampla produção e disseminação de informação no mundo atual”, principalmente pela capacidade desse suporte ser transmitido para a sociedade, com o uso de computadores e da internet.

Buckland concorda com tal ideia e afirma: “o aspecto mais excitante da documentação digital é a redefinição do próprio documento.” (BUCKLAND, 1997, p.112).

Interpretando mais claramente o termo documento digital, Rondinelli (2002, p.4), refere-se como sendo “todo documento em meio eletrônico, com um formato digital, processado por computador” e, ainda, atribui a eles alguns elementos como forma, anotações, metadados¹⁹ e contexto tecnológico.

Desse modo, tomamos essa abordagem, por considerar que a pesquisa exploratória com base documental, de forma exclusiva, nos ajudará a analisar e identificar a trajetória da formação de professores e pedagogos do ensino médio na rede estadual de ensino do Espírito Santo.

3.1 CENÁRIO DA PESQUISA: O PNEM

O PNEM, instituído pela Portaria nº 1.140 e regulamentado pela Resolução nº 51, teve o envolvimento do MEC, das Secretarias Estaduais e Distrital da Educação (SEDUC) e das IES, no caso do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, com o objetivo de iniciar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do país e de refletir sobre o currículo do ensino médio, a partir da temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”.

No Espírito Santo, a formação foi, oficialmente, instituída com a publicação da portaria no 017-R, de 17 de fevereiro de 2014, envolvendo professores e pedagogos que atuavam no ensino médio. Juntamente com a portaria 017-R, foram publicados os editais Nº 011/2014 e Nº 012/2014, respectivamente, de inscrição para a seleção de Formadores regionais de Orientadores de estudos e de Cursistas.

A formação foi composta por diversas ações, tais como: a realização de Seminários Nacionais e Estaduais, cursos de formação para os formadores e orientadores de

¹⁹ **Metadados** ou **Metainformação** são dados sobre outros dados. Um item de um metadado pode dizer do que se trata aquele dado, geralmente uma informação inteligível por um computador. Os metadados facilitam o entendimento dos relacionamentos e a utilidade das informações dos dados. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Metadados> acesso em 12 de março de 2018.

estudos, grupos de estudos nas escolas que ofertam o ensino médio, entre outros. Vale ressaltar que os detalhamentos da formação serão apresentados no decorrer dessa dissertação.

O PNEM objetivava atender aos 495.600 professores que atuam em 20 mil escolas públicas estaduais dos 27 entes federados e que estavam cadastrados no Censo escolar de 2013. No Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle – Simec, constatou-se que o número de professores ingressantes, matriculados no início do curso, foi de 253.600 com um total de 170.919 professores concluintes, o que representa 67% do total de professores inscritos no início do curso.

É válido destacar que esse número corresponde aos professores que estavam cadastrados no Censo escolar de 2013, ou seja, somente esses puderam efetivar seu cadastro no Sistema. Assim, não conseguimos mensurar o quantitativo de professores que, mesmo não podendo fazer seu cadastro, participaram da formação.

No Espírito Santo, contabilizou-se, nessa formação, 6.622 trabalhadores docentes (6.050 professores e 150 coordenadores pedagógicos), de 324 escolas dos 78 municípios que participaram do programa de formação continuada.

O PNEM ofereceu bolsa de estudo aos professores e pedagogos cursistas, aos orientadores de estudos, formadores regionais, formadores IES, supervisores e coordenadores. Ofereceu também, materiais didático-pedagógicos (Cadernos de Formação) no formato PDF para a realização dos estudos. Na rede estadual de educação do Espírito Santo, os cursistas receberam um *tablet* para agregar aos estudos de formação. Assim, os cursistas puderam fazer *download* dos cadernos nesses equipamentos²⁰.

Ofereceu também, acompanhamento e orientação de orientadores de estudos na própria escola, bem como o envolvimento de universidades públicas no processo

²⁰ O uso de *tablets* no ensino público constitui ação do Proinfo Integrado, programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais. (<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfo/eixos-de-atuacao/tablets>).

formativo e contou com uma dotação orçamentária de R\$ 492.479.354,00, entre custeio e bolsas de estudos.

Com relação à metodologia da formação, a carga horária foi 200h, os estudos ocorreram nas unidades de ensino e os sujeitos da formação (professores e pedagogos) se reuniam com seus pares no tempo e espaço dos planejamentos das áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Matemática, Ciências da Natureza e Linguagens). Os estudos eram mediados pelos orientadores de estudos.

A formação ocorreu em duas etapas e teve como eixo central o desenvolvimento da temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”. A primeira etapa compreendeu 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. A segunda etapa compreendeu o estudo aprofundado das áreas de conhecimento e suas articulações com os princípios e desenho curricular das DCNEM e dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento: Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia); Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna); e Matemática.

No decorrer da segunda etapa da formação, o MEC já havia iniciado o desenho da terceira etapa que sinalizava para os estudos dos componentes curriculares conforme as DCNEM, porém o programa foi descontinuado pelo governo federal devido às mudanças políticas e econômicas ocorridas em nível nacional o que refletiu na queda dos investimentos na formação continuada de professores.

3.2 AS FONTES

Com o intuito de analisar como ocorreu a formação continuada do PNEM no Estado do Espírito Santo, desde a instituição do Pacto em âmbito Federal até seus desdobramentos nas unidades estaduais de Ensino do Estado do Espírito Santo, buscamos informações em: leitura inicial da literatura que trata do tema mais geral (formação continuada) e em dados obtidos no Sistema Integrado de Monitoramento

Execução e Controle - Simec/ SisMédio, bem como, análise do *survey* elaborado pela Coordenação do PNEM/ES.

Dessa forma, tomamos como referência documental desse estudo, a plataforma digital eletrônica do Simec referente ao panorama da formação, bem como o perfil de todos os cadastrados na formação no Estado do Espírito Santo, tendo em vista o objetivo de analisar as ações e os efeitos da formação do PNEM no Espírito Santo, mais especificamente, dos 6.050 professores e 150 coordenadores pedagógicos cursistas cadastrados.

O Simec é um portal operacional e de gestão do MEC. Ele trata do orçamento e monitoramento das propostas *on-line* do governo federal na área da educação. O sistema é destinado a pessoas da área da educação como, secretários de educação, gerentes de programa, coordenadores de ação e diretores de escolas.

Nesse portal se elaboram convênios para receber assistência técnica e financeira do Governo Federal na área da educação. Nele, também, se verificam orçamento e propostas de execução de ações. Assim, nesse sítio eletrônico, cada ente federal faz o diagnóstico de sua situação e propõe medidas e, conseqüentemente, ações para superar as dificuldades ou para aperfeiçoar o desempenho de sua rede. Através dessa mesma ferramenta se presta conta da utilização das verbas recebidas para as diversas áreas educacionais.

O Simec foi desenvolvido em uma plataforma *Web* a fim de permitir o seu acesso em todas as áreas do país. Para usá-lo é necessário possuir conexão local com a internet. Todo e qualquer computador pode ter acesso.

Por esse sistema, os perfis cadastrados, fazem *login* de acesso aos módulos permitidos de acordo com a função cadastrada. Para acessar o Simec, o usuário, primeiramente, deverá solicitar ao MEC que efetue seu cadastro. Para tanto, o MEC utiliza o Cadastro de Pessoas Físicas - CPF do usuário e a comprovação de sua função. O MEC possui controle efetivo de acesso ao sistema.

Dentre os diversos módulos no Simec, encontra-se o SisMédio. Este foi criado para fazer o acompanhamento e monitoramento das ações de formação continuada -

PNEM. Trata-se, portanto, de uma importante ferramenta tecnológica que dá agilidade e transparência aos processos de elaboração, análise e monitoramento das ações do PNEM.

Todos os sujeitos envolvidos na formação foram cadastrados no SisMédio, acompanhados e avaliados no módulo da formação. Pelo SisMédio, os cursistas efetuavam as atividades de avaliação, assim como, acompanhavam e monitoravam o fluxo de pagamento de bolsa de estudo.

Cada perfil cadastrado no SisMédio acessa e executa atividades diferenciadas no sistema. O coordenador geral e o coordenador adjunto do programa têm acesso a todas as informações referentes às escolas cadastradas na formação, assim como acesso ao perfil de todos os participantes da formação, validação de pagamento de bolsas, avaliação da equipe, gerenciamento da equipe, elaboração de relatórios da formação, gerenciamento de turmas, exclusão e substituição de cursistas, formadores e supervisores.

Já na página do Simec, perfil do Supervisor, é possível executar as ações de validação das escolas cadastradas, formação de turmas de formadores e orientadores de estudo, acompanhar pagamento de bolsas e avaliar os formadores.

O acesso dos formadores, no Simec, restringe-se ao acompanhamento e validação da avaliação do orientador de estudo e o acompanhamento do pagamento da própria bolsa.

Quanto ao orientador de estudo, esse perfil executa no Simec o acompanhamento e validação da avaliação dos cursistas de suas turmas, assim como, o acompanhamento do pagamento da própria bolsa.

O cursista (professor e coordenadores pedagógicos) tem acesso ao Simec para realização de atividades de avaliação do curso e acompanhamento do pagamento da própria bolsa.

Atualmente, já que a formação foi concluída, ou melhor dizendo, descontinuada, no acesso de todos os perfis envolvidos na formação, exceto do coordenador geral, encontra-se visível somente a opção acompanhamento das bolsas pagas.

Além do levantamento de dados coletados no Simec, tomamos como referência o survey elaborado pela coordenação do PNEM/ES e aplicado aos cursistas.

De acordo com Michel (2015, p. 43),

A pesquisa survey [...] faz levantamentos, sondagens, e como trabalha o coletivo de pessoas, coleta e trata dados por amostragem, através de estatísticas. Ela tem sido considerada a grande resposta na pesquisa social, pois permite que sejam quantificados dados de um grupo social relacionados com valores, opinião, satisfação, elementos mais adequados para serem analisados qualitativamente (MICHEL, 2015, p. 43).

De acordo a mesma autora, “O *survey* é o método de pesquisa que busca dados ou informações coletivas sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas (amostra), por meio de questionários com escalas de medidas” (MICHEL, 2015, p. 73).

Desse modo, entende-se que a pesquisa que faz uso da abordagem *survey* para obter dados ou informações sobre opiniões, conceitos e paradigmas, com ações de uma determinada população, visa selecionar uma população alvo, que é denominada de amostra. Essa seleção requer como instrumento de pesquisa a aplicação de um questionário. Utiliza-se normalmente uma amostra, dividida em segmento e/ou parcela de uma determinada população, onde os dados são vistos como uma representação da população.

O *survey* foi elaborado pela coordenação geral do PNEM da UFES, juntamente com os supervisores da formação e a equipe do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – NEPE²¹. A decisão de elaboração do *survey* surgiu a partir das discussões do grupo sobre a necessidade de elaboração de um instrumento que pudesse contribuir para a análise e avaliação do processo de formação do PNEM no estado do Espírito Santo.

Por entender a importância desse instrumento no processo de avaliação do PNEM no Espírito Santo, a equipe desejava assegurar que todos os cursistas tivessem

²¹ O NEPE é um Núcleo criado no ano de 2007 com a preocupação de agregar as ações de pesquisa e extensão desenvolvidas pelo Centro de Educação, além de possibilitar e expandir o conhecimento científico produzido em benefício dos sistemas educacionais do Estado do Espírito Santo. (<http://www.ce.ufes.br/n%C3%BAcleo-de-estudos-e-pesquisas-em-pol%C3%ADticas-educacionais-nepe> acesso em 03/03/2018).

acesso ao survey e o respondesse, além disso, o grupo precisava garantir a confiabilidade das respostas oriundas do survey. Nesse sentido, a internet foi a plataforma escolhida por oferecer o alcance, a velocidade, a aleatoriedade e a confiabilidade necessários ao trabalho. Para tanto, foi escolhido o Google forms²², um *site* especializado em aplicação de levantamentos (surveys), o que facilitou o envio das questões, a coleta das respostas e a ampla análise dos dados.

Pelo Google forms, a coleta de respostas é feita automaticamente. O respondente utiliza um link recebido no e-mail para acessar o ambiente, onde preenche e submete (envia) o questionário. Os questionários respondidos aparecem como uma em uma planilha no ambiente Google forms onde o autor do formulário pode consultar e baixar os dados armazenados.

A partir da decisão do instrumento de avaliação, foi elaborado, pela equipe, um questionário com 67 questões, formadas por grupos, na sua maioria de perguntas e respostas fechadas. Dos 67 questionamentos, apenas 03 perguntas eram abertas. A escolha de perguntas fechadas levou em conta o volume potencial de respostas e a indisponibilidade de ferramentas adequadas para tratamento de questões abertas em grande volume.

O primeiro grupo de perguntas tinha como foco identificar o perfil dos cursistas, sua formação acadêmica e experiência profissional.

O segundo grupo de questões objetivava sondar as opiniões dos cursistas a respeito das atuais políticas de formação docente em âmbito nacional e estadual.

Já o terceiro grupo de perguntas tivera como objetivo o levantamento de opinião dos cursistas sobre o PNEM. Nesses questionamentos, a sondagem propôs identificar a organização do tempo e espaço de estudo, a participação do cursista, a metodologia da formação e os cadernos utilizados para o estudo, as questões curriculares e as relações institucionais.

²² É um serviço que tem por objetivo facilitar a criação de formulários e questionários diversos. Disponível gratuitamente para todos que possuem uma conta Google, o serviço pode ser acessado em diversas plataformas, como web, desktop e celular. Ele é útil para todos aqueles que queiram fazer um formulário de pesquisa ou de coleta de opiniões. (www.techtudo.com.br. Acesso em 07/09/2017).

Após a elaboração do survey, foi enviado, por e-mail, aos Formadores Regionais, Orientadores de Estudos e Cursistas, um texto relatando a proposta de avaliação do programa de formação e o *link* para acesso ao survey. O survey foi aplicado no primeiro semestre de 2015 e do total de 6.621 participantes do PNEM, 4.761 o responderam.

De acordo com Ventorim, Ferreira e Santos (2018)

O questionário aplicado buscou dados relativos às identidades dos sujeitos, à opinião sobre a política nacional e estadual de formação de professores, sobre a estruturação, organização teórico-metodológica do programa, sobre suas relações com as DCNs do Ensino Médio e com as práticas pedagógicas. Além disso, buscou apreender os desafios, as fragilidades e as conquistas da realização do PNEM no Espírito Santo (VENTORIM; FERREIRA; SANTOS, 2018).

Ainda de acordo com esses mesmos autores,

O perfil dos participantes da formação do PNEM se constituiu em 88,2% de Professores (Cursistas), 6,8% de Orientadores de Estudos, 4,3% de Coordenadores Pedagógicos (pedagogos), e 0,8% Formadores Regionais, sendo que, 93,8% dos participantes estavam cadastrados na plataforma do Simec e apenas 6,2% não estavam cadastrados. Isso indica uma ação, por parte da coordenação estadual do PNEM, de garantir a participação de professores que, fundamentalmente pela razão de interrupção do contrato com a rede estadual de ensino no momento do cadastro, não puderam ser vinculados formalmente ao sistema do MEC (VENTORIM; FERREIRA; SANTOS, 2018).

Em suma, o survey propôs uma análise de aspectos importantes relacionados ao PNEM no estado do Espírito Santo.

3.3 PROCESSOS DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados utilizados na reflexão proposta nessa pesquisa foram obtidos a partir de três situações: pesquisa documental e bibliográfica; análise do survey aplicado aos cursistas pela equipe de coordenação do PNEM no ES; análise dos relatórios da formação gerados pelo Simec.

Na pesquisa, foram consultadas as bases teóricas sobre a temática disponíveis em livros e artigos científicos acerca da formação continuada de professor, bem como do ensino médio no contexto das políticas públicas educacionais em nível nacional e estadual, tendo como fonte documentos e índices disponíveis *on-line* em *sites* de

órgãos públicos como o Portal do MEC, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa- INEP e Secretaria de Estado de Educação do Espírito Santo (SEDU), além de documentos oficiais referentes ao assunto em questão.

Pelo Simec, na aba SisMédio, que apresenta o panorama do PNEM, foram analisadas as seguintes unidades temáticas: dados gerais do projeto; estrutura do projeto e da formação; perfil dos cursistas cadastrados; relação de escolas que aderiram à formação; perfil da equipe da IES e orçamento.

Com relação ao estudo da estrutura da formação, perfil dos cursistas e da equipes da IES, dos participantes do PNEM no ES, utilizamos os dados de um Coordenador Geral e dois Coordenadores Adjuntos, de 06 Supervisores (dois da UFES, 01 do IFES e 03 da SEDU), de 10 Formadores de Instituições de Educação Superior (IES), 30 Formadores Regionais, 373 orientadores de estudo, 6.622 cursistas (sendo 6.050 professores e 150 coordenadores pedagógicos), de 324 escolas de ensino médio da rede estadual do Espírito, nos Relatórios Personalizados do SISMédio.

Para esta análise do perfil, levamos em consideração a faixa etária, o sexo, a escolaridade e a área de formação. Os dados foram organizados em gráficos e tabelas, sendo que ambos trazem a quantidade de cursistas e o percentual que representam, de acordo com os dados informados no sistema SISMédio.

Para a análise da estrutura da formação, consideramos as atividades obrigatórias e avaliação complementar realizadas no Simec, pelos cursistas, disponibilizados nos relatórios personalizados do SISMédio. Nesse contexto, analisamos a avaliação dos cadernos da formação, de acordo com o relatório no Simec, nos seguintes aspectos: a relação com o conteúdo do caderno de formação, a clareza das instruções para a realização da atividade, a clareza do objetivo da realização da atividade, a vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar e a articulação entre teoria e prática.

Para a análise dos dados coletados mencionados, geramos tabelas e gráficos. As tabelas trazem a quantidade de cursistas avaliados em cada um dos cadernos bem como o percentual que representa em cada um dos critérios avaliados, as maiores e menores notas e a média de notas no período em que aconteceu a formação e a

quantidade de docentes que participaram desta avaliação. Já os gráficos mostram o número de cursistas e a nota atribuída por eles em cada um dos meses em que ocorreu a formação.

Para análise do item orçamento constante na aba do coordenador geral do PNEM, levou-se em consideração o valor disponibilizado pelo MEC para desenvolver atividades de formação durante o programa, tais como: materiais de consumo, pagamento de diárias, passagens aéreas, custeio de seminários, pagamentos de tributos, dentre outras atividades pertinentes ao aprofundamento da formação. Analisamos também, o montante disponibilizado pelo MEC para pagamento de bolsas aos cursistas e demais perfis participantes da formação.

Para analisar os dados referentes ao orçamento, foram produzidas tabelas descrevendo os itens de despesas e seus respectivos investimentos, tomando como base o relatório de execução do programa constante no Simec, perfil do coordenador geral. Com relação ao pagamento de bolsas, nas tabelas constam os resultados dos cálculos referentes à quantidade de bolsas pagas por perfil na formação, com base nas informações do Simec.

Pelo survey, analisamos as seguintes unidades temáticas: Perfil dos sujeitos envolvidos na formação; articulação da formação do PNEM ao programa PROEMI; opinião sobre atual política nacional de formação docente; opinião sobre o atendimento aos objetivos da formação do PNEM; organização, estrutura, metodologia e análise dos cadernos da formação; e relação entre o conteúdo da formação e a prática docente.

Analisamos o relatório geral compilado pelo Google Forms contendo as informações dos 4.949 cursistas respondentes do survey. Este relatório já foi gerado em tabelas e gráficos pelo Google Forms.

Com relação à análise do perfil sujeitos envolvidos na formação, levamos em consideração a faixa etária, a formação e área de atuação dos respondentes procurando identificar qual público mais participou do survey. Em seguida, procedeu-se uma análise relacionada desses dados com as informações referentes ao perfil dos cursistas no Simec.

Sobre a estrutura da formação, comparamos os dados obtidos sobre a avaliação dos cursistas respondentes do *survey* a respeito das temáticas dos cadernos da formação, com as respostas das avaliações dos cadernos no Simec.

O intuito de comparar os dados obtidos no *survey* com os dados coletados no relatório personalizado do Simec foi verificar se as informações dadas pelos cursistas conferem em ambos os instrumentos.

Vale ressaltar que, para quantificar os resultados apreendidos pelo *survey* e na plataforma do SISmedio (Simec), foi utilizado o EXCEL²³. Através desse *software*, pôde-se tabular e gerar gráficos com as informações, confrontar os dados oriundos das duas bases de dados (*survey* e relatório Simec) e sistematizar os resultados referentes ao PNEM no ES.

²³ O **Microsoft Office Excel** é um editor de planilhas produzido pela Microsoft para computadores que utilizam o sistema operacional Microsoft Windows, além de computadores Macintosh da Apple Inc. e dispositivos móveis como o Windows Phone, Android ou o iOS. Seus recursos incluem uma interface intuitiva e capacitadas ferramentas de cálculo e de construção de gráficos. (https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_Excel acesso em 04 de março de 2018)

4 CONTEXTOS, SUJEITOS E ESTRUTURA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNEM NO ESPÍRITO SANTO

Esse capítulo se dedica à apresentação dos dados referentes à estrutura do Programa de formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Estado do Espírito Santo, nas etapas I e II da formação, a partir da análise dos dados constantes no *survey* aplicado aos cursistas e na plataforma do Simec, por meio da aba Sismédio.

Com o intuito de contextualizar o PNEM, iniciamos nossa abordagem, levando em consideração o processo de concepção da formação em âmbito nacional e estadual, de apropriação, implantação e desenvolvimento da formação pelas partes responsáveis para coordenar a formação, nesse contexto, UFES e SEDU.

Para apresentar o perfil dos 6.699 participantes da formação no Estado do Espírito Santo, apresentamos a faixa etária, o sexo, a escolaridade, área de formação e o vínculo com a rede de ensino. Propusemos, também, analisar a organização do tempo e espaço de estudo, a participação dos cursistas na formação, o atendimento aos objetivos da formação, o orçamento despendido para a formação e o processo de certificação. Para tanto, utilizamos os dados constantes no *survey*, Simec e Censo escolar de 2017 (BRASIL, 2017b) com a ressalva de que, em alguns momentos, os dados utilizados foram do *survey* e do Simec no cotejamento com o Censo escolar 2017 e, em outros, em função das especificidades das questões analisadas, o *survey* e o Simec não se correlacionam.

4.1 PNEM NO ESPÍRITO SANTO: A FASE DE CONCEPÇÃO E IMPLANTAÇÃO

Conforme mencionado nessa pesquisa, o PNEM foi regulamentado pelo MEC pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 e Resolução nº 51, de 11 de dezembro de 2013 (BRASIL, 2013c), objetivando a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos atuantes no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, numa parceria entre o MEC, as Secretarias estaduais de educação e as universidades públicas. Esta proposta de formação pretendia alcançar 495.600 professores que atuavam em 20.000 escolas, que atendiam 7.076.953 estudantes do ensino médio da rede pública estadual do país

em 2013. De acordo com o Documento Orientador do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2014a) o objetivo da formação foi: “contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos e rediscutir as práticas docentes em conformidade com as DCNEM”. O documento ressalta que a formação se constitui em curso no nível de aperfeiçoamento na área de Educação cujo objetivo geral compreende:

Formar em nível de aperfeiçoamento todos os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio com vistas à valorização da formação do professor e dos profissionais da Educação a partir do diálogo entre conhecimentos teóricos e experiências docentes e de gestão pedagógica. (BRASIL, 2014a, p. 5)

Nesse sentido, a formação proposta pelo PNEM buscou possibilitar a compreensão das diretrizes curriculares nacionais do ensino médio, criando-se um espaço para a reflexão coletiva privilegiando a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente com base no aprimoramento de conhecimentos científicos e didáticos, além de considerar a escola como *lócus* de formação continuada e de construção e de reelaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico da escola. Consideramos que essa proposta se aproxima às premissas pontuadas por Nóvoa (2001):

O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação. Universidades e especialistas externos são importantes no plano teórico e metodológico. Mas todo esse conhecimento só terá eficácia se o professor conseguir inseri-lo em sua dinâmica pessoal e articulá-lo com seu processo de desenvolvimento. (NÓVOA, 2001, p. 3)

Desse modo, podemos dizer que os pressupostos do PNEM puderam dialogar com a perspectiva desse autor quando argumenta que a formação do professor aconteça nas relações que se desenvolvem no contexto escolar como momento de reflexão, partilha e construção coletiva.

De acordo com a Portaria nº 1.140/2013 (BRASIL, 2013d), as instituições envolvidas no programa e suas funções foram: MEC, Instituições de Ensino Superior (IES), Estados e Distrito Federal, formadores das IES, supervisores, formadores regionais,

orientadores de estudos e cursistas. As IES em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Distrital foram responsáveis pela coordenação da formação. Coube às IES a organização da estrutura organizacional da formação, assim como a mediação com os formadores regionais sobre o desenvolvimento da formação e estes foram responsáveis pela formação dos orientadores de estudo que, por sua vez, foram responsáveis pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio, caracterizando assim uma formação de rede e em rede.

Sobre esse tipo de formação, Soares (2014) explicita:

[...] formação continuada em rede – refere-se a uma articulação entre o Ministério da Educação (MEC), as universidades e os municípios que, organizando-se em uma rede, oferecem cursos aos professores em exercício. [...] A formação de rede atinge a rede de ensino inteira: todos os professores, todos os gestores, todos os profissionais que atuam em todas as escolas, com o objetivo de promover o avanço na qualidade do ensino em todas as escolas igualmente, e no mesmo ritmo. (SOARES, 2014, p. 149)

Na formação de rede e em rede, ocorre: a constituição de uma coletividade que forma e se forma, um conjunto de pessoas com os mesmos compromissos, tentando alcançar os mesmos objetivos, se esforçando na mesma direção. Do mesmo modo se apresentou o PNEM: como uma formação estruturada a partir do reconhecimento dos saberes docentes, da troca de experiências, da relação teoria e prática, da partilha de decisões, das interações e da constituição de grupos de estudos na escola.

Nesse contexto, a Portaria norteou o papel e responsabilidades de cada grupo envolvido na formação, estabelecendo um trabalho articulado no desenvolvimento das ações de formação. O MEC apresentou-se como responsável pelo suporte ao PNEM, prestando apoio técnico e financeiro, subsidiando a elaboração de recursos didáticos pedagógicos e efetuando a concessão de bolsas de estudo e pesquisa aos atores do processo. Por meio do FNDE, conforme observado no art. 2º da portaria:

§ 1º O apoio técnico e financeiro [...] contemplará a concessão de bolsas de estudos e pesquisa para profissionais da educação, na forma estabelecida no art. 3º, § 7º, da Lei nº 5.537, de 1968, e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos, entre outras medidas. (BRASIL, 2013d)

De acordo com o artigo 11, todos os sujeitos envolvidos na formação receberam bolsa de estudos, cada qual um valor relacionado ao perfil cadastrado no sistema de gerenciamento do PNEM, mas os participantes que já recebiam qualquer bolsa de outro programa de formação para a Educação Básica poderiam realizar a formação ou mesmo assumir a função de orientador de estudos, mas não poderiam receber duas bolsas diferentes²⁴.

De acordo com os relatórios do Simec, 25 estados, o Distrito Federal e 49 instituições de ensino superior aderiram à formação. O quadro 3 nos mostra os estados, as IES, o total de professores cadastrados na formação e o total e percentual de concluintes.

Quadro 3 – Relação de UF, instituições de ensino superior e quantitativo de professores cursistas ingressantes e concluintes do PNEM no Brasil

UF	IES	Nº de ingressantes	Nº de concluintes	%
Amazonas	UFAM	4671	2851	61,04
Roraima	UFRR	1116	770	69
Amapá	UNIFAP	1774	1074	60,54
Tocantins	UFT	3597	2666	74,12
Rondônia	UNIR	3563	2757	77,38
Pará	UFPA	10102	0	0
Acre	UFAC	1691	1071	63,34
Maranhão	UFMA	12796	9036	70,62
Ceará	UFC	16259	12869	79,15

²⁴ De acordo com os Documentos Orientadores da formação, a Portaria n. 1.140/13 que instituiu o Programa e a Resolução n. 51/13 estabelecendo os critérios e normas para a concessão das bolsas de estudos aos participantes da formação do PNEM, para início da formação seria necessário adesão e articulação das Secretarias estaduais e distrital de educação, das universidades públicas e dos professores que atuariam no Ensino Médio.

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

Piauí	UFPI	8328	6305	75,71
Rio Grande Do Norte	UFRN	3591	2243	62,46
Paraíba	UFPB	6732	4229	62,82
Pernambuco	UFPE	14749	11000	74,58
	UNIVASF	5610	4401	78,45
Alagoas	UFAL	3074	2000	65,06
Sergipe	UFS	1594	1028	64,49
Bahia	UFBA	11925	9362	78,51
Mato Grosso	UFMT	8206	5860	71,41
	UFGD	1989	1638	82,35
	UFMS	3156	2622	83,08
Goiás	UFG	11475	9767	85,12
Distrito Federal	UNB	3931	2902	73,82
Minas Gerais	UFJF	3085	1879	60,91
	UFMG	12951	7577	58,51
	UFTM	3576	2163	60,49
	UFU	8183	5109	62,43
	UFV	5486	3393	61,85
	UNIFEI	4174	2830	67,8
Espírito Santo	UFES	6537	5622	86
Rio De Janeiro	UFF	13952	9175	65,76
São Paulo	UFABC	2519	0	0
	UNESP	1	0	0
Paraná	UEL	2030	1489	73,35
	UEM	2129	1450	68,11
	UENP	1047	787	75,71
	UEPG	1404	937	66,74
	UFPR	2595	1649	63,55

	UNESPAR	1243	844	67,9
	UNICENTRO	2276	1642	72,14
	UNIOESTE	3313	2291	69,15
	UTFPR	3251	2309	71,02
Santa Catarina	UFFS	5968	3382	66,73
	UFSC	6198	3422	55,21
Rio Grande Do Sul	FURG	2606	2078	79,74
	UFFS	4110	3554	86,47
	UFPE	2377	1996	83,97
	UFRGS	7007	5740	81,92
	UFSM	4524	3726	82,36
	UNIPAMPA	2029	1733	85,41

Fonte: Tabulação própria com dados do Simec

O quadro 3 demonstra que a formação do PNEM, em nível nacional, alcançou um total de 253.600 professores cadastrados, 170.919 professores concluintes, o que representa 66,8% do total de professores²⁵ inscritos no início do curso.

No estado do Espírito Santo, o início oficial da adesão dos professores ocorreu em 20 de fevereiro de 2014, com a publicação, no Diário Oficial do Estado do Espírito Santo - DIOES, dos editais Nº 011/2014 “chamada para seleção de formadores regionais do programa de formação continuada dos professores e pedagogos do ensino médio” e Nº 012/2014 “chamada para a inscrição de cursistas e seleção de orientadores de estudo do programa de formação continuada dos professores e pedagogos do ensino médio”, apêndice. Os editais estabeleciam critérios para a inscrição dos formadores regionais, escolha dos orientadores de estudos e adesão dos professores e coordenadores pedagógicos à formação.

²⁵ Quando se fala no total de Professores, refere-se ao perfil “Professor” no Simec, o que representa a maior parte de cursistas.

De acordo com o edital 011/2014, para a inscrição, no processo seletivo, como formador regional, os professores deveriam atender os seguintes pré-requisitos:

2 - DOS PRÉ-REQUISITOS

2.1. Poderão inscrever-se como Formadores Regionais do Programa os pedagogos e professores que não estejam exercendo funções de direção escolar, coordenação escolar ou de técnico pedagógico lotado nas SREs ou na Secretaria de Estado da Educação (SEDU) e que atendam aos seguintes pré-requisitos cumulativos:

- a)** possuir vínculo efetivo com a rede pública estadual de ensino;
- b)** ter experiência como professor ou pedagogo do Ensino Médio ou ter atuado em formação continuada de profissionais da educação básica durante, pelo menos, dois anos;
- c)** ter titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação *stricto sensu* na área de Educação; e
- d)** ter disponibilidade de 20 horas semanais para dedicar-se às atividades do Programa. (APÊNDICE B)

Com relação aos pré-requisitos para a inscrição dos orientadores de estudos, o edital 012/2014 estabelecia que:

3.2. Poderão participar do Processo Público de Seleção para Orientador de Estudo do Programa os Cursistas que atendam aos seguintes pré-requisitos:

- a)** estar regularmente inscrito como Cursista do Programa;
- b)** ser preferencialmente pedagogo do Ensino Médio, em efetivo exercício da função, na rede pública estadual de ensino. Caso a unidade de ensino não disponha de pedagogos em número suficiente para desempenhar a função de Orientador de Estudo em todos os seus GEs, poderão participar do Processo de Seleção professores do Ensino Médio;
- c)** possuir diploma de Licenciatura Plena;
- d)** atuar, no mínimo, há três anos no Ensino Médio como pedagogo ou professor; e
- e)** ter disponibilidade para dedicar 20 horas semanais ao curso de formação, aos encontros com o Formador Regional e ao trabalho de formação com professores e pedagogos do Ensino Médio, nas unidades de ensino em que atuará. (APÊNDICE B)

O edital 012/2014 estabelecia os seguintes pré-requisitos para a inscrição dos professores como cursistas na formação:

1.2.1. Poderão inscrever-se como Cursistas do Programa os professores e pedagogos que atendam aos seguintes pré-requisitos:

- a)** constar no Censo escolar de 2013 da rede estadual de ensino do Espírito Santo;
- b)** possuir vínculo efetivo com a rede estadual de ensino ou ser contratado em designação temporária;

c) se professor, estar em efetivo exercício de regência de classe no Ensino Médio, nas unidades de ensino da rede estadual de ensino, durante o ano de 2014;

d) se pedagogo, estar em efetivo exercício da função no Ensino Médio, nas unidades de ensino da rede estadual de ensino, durante o ano de 2014. (APÊNDICE B)

O PNEM do Espírito Santo contou com a seguinte organização:

Quadro 4 – Estrutura do PNEM no Espírito Santo

Perfil	Quantidade
Coordenador Geral da IES	1
Coordenador Adjunto da IES	2
Formador da IES	8
Formador Regional	30
Supervisor da IES	6
Professores e coordenadores pedagógicos inscritos	6699
Escolas de ensino médio regular e EJA	324

Fonte: Tabulação própria com dados dos relatórios personalizados do Simec

A formação do PNEM ocorreu em duas etapas, na modalidade presencial, com carga horária de 200 horas de estudos dentro da escola para os cursistas e com carga horária de 96 horas para a formação dos orientadores de estudos e dos formadores regionais. O processo formativo do PNEM no Espírito Santo se iniciou em maio de 2014 e se estendeu até outubro de 2015 com o seminário estadual de sistematização e avaliação da formação.

Os grupos de estudos foram organizados dentro da escola que o profissional atuava com número máximo de 35 cursistas e mínimo de cinco, nos horários de planejamento dos professores, de acordo com os encontros por área do conhecimento, perfazendo três horas semanais de estudos. Os grupos de estudos foram coordenados pelos orientadores de estudos. Algumas escolas tiveram mais de um grupo de estudos atuante e as que não obtiveram número mínimo de cursistas puderam remanejar os profissionais para estudo em outra escola. De acordo com o documento orientador (BRASIL, 2014a, p. 5), a formação continuada do PNEM foi descrita como curso que

[...] privilegia a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos. Considera a escola como lócus de formação continuada e (re)

construção coletiva do projeto político-pedagógico em suas articulações com as concepções de juventude e direito à qualidade social da educação. (BRASIL, 2014a, p. 5)

A formação apresentou como eixo estruturante a temática "Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral" e este foi o fio condutor para a discussão e o trabalho em todas as etapas do curso e contou com material de estudo estruturado em 11 cadernos de estudos divididos em duas etapas, sendo que na primeira foram seis cadernos que problematizaram a escola e seus sujeitos e na segunda foram cinco cadernos que trataram do trabalho pedagógico e as áreas do conhecimento que compõem o currículo do ensino médio.

Quadro 5 – Temáticas dos cadernos da formação do PNEM

ETAPA I
Caderno I – Ensino Médio e formação humana integral Caderno II – O jovem como sujeito do ensino médio Caderno III – O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral Caderno IV – Áreas de Conhecimento e Integração Curricular Caderno V – Organização e gestão democrática da escola Caderno VI – Avaliação no Ensino Médio
ETAPA II
Caderno I - Organização do Trabalho Pedagógico no ensino médio Caderno II - Ciências Humanas Caderno III - Ciências da Natureza Caderno IV – Linguagens Caderno V – Matemática

Fonte: Elaboração própria com base na consulta realizada Brasil (2014a)

As temáticas foram trabalhadas de forma coletiva por meio de leituras e exercícios teórico-práticos dirigidos, conforme explicado no Documento Orientador (BRASIL, 2014a),

As temáticas serão trabalhadas, de forma individual, por meio de leituras e exercícios práticos dirigidos com duração de 3 horas e, de forma coletiva, em encontros semanais também com duração de 3 horas, utilizando-se a hora-atividade (BRASIL, 2014a, p. 8).

É válido ressaltar que a proposta da formação seguia para uma terceira etapa, no entanto, ações governamentais levaram à sua descontinuidade. Uma iniciativa lamentável, pois a formação do PNEM caminha na direção da valorização profissional e da cultura do estudo coletivo na escola e, também, motivava os

professores para os desafios do trabalho docente no espaço escolar possibilitando problematizações e possibilidades nesse contexto.

Juntamente com as ações de formação desenvolvidas nas escolas, como forma de mobilização, acompanhamento e avaliação do PNEM, foram realizados três seminários nacionais.

O primeiro seminário nacional ocorreu em Curitiba, nos dias 31 de outubro e 01 de novembro de 2013 e constituiu o início do processo de formação dos professores do ensino médio. Teve a finalidade de propiciar subsídios teórico-metodológicos como suporte ao Pacto, bem como de apresentar, aprofundar e discutir os conteúdos previstos para cada etapa da formação. Neste seminário, a ênfase foi a mobilização das IES e Seduc e sua articulação para o programa de formação.

O segundo seminário nacional ocorreu em Curitiba, nos dias 20 e 21 de outubro de 2014. A ênfase do seminário foi o monitoramento da formação para realização dos ajustes necessários; a discussão das estratégias de formação e diferentes logísticas de organização das redes físicas para a execução de programas de formação dessa natureza e a discussão dos cadernos - material de apoio da segunda etapa de formação.

Já o terceiro seminário, ocorreu também em Curitiba, nos dias 04 e 05 de maio de 2016 e teve por objetivo avaliar as etapas I e II da formação realizadas entre 2014 e 2015, além de discutir perspectivas futuras referentes à formação continuada dos professores de ensino médio.

Com relação aos 3 seminários estaduais, no Espírito Santo, o primeiro ocorreu em Aracruz, nos dias 19, 20 e 21 de março de 2014 e contou com a participação de 800 profissionais: orientadores de estudos, formadores regionais, formadores da UFES, supervisores, técnicos da SEDU, superintendentes, supervisores pedagógicos e diretores das escolas de ensino médio.

O segundo seminário ocorreu em Vitória, no dia 17 de setembro de 2014 e contou com a presença de formadores regionais e orientadores de estudos. O seminário

teve como objetivo o acompanhamento e avaliação da 1ª Etapa e a preparação da 2ª Etapa da formação.

O terceiro seminário estadual ocorreu em Vitória, no dia 05 de outubro de 2015, teve como temática a avaliação do programa de formação de professores e pedagogos do ensino médio do Espírito Santo e contou com a participação dos orientadores de estudos, formadores regionais, formadores da UFES, supervisores e técnicos da SEDU.

De modo a oferecer mais subsídios para os professores durante a formação, a coordenação do PNEM organizou reuniões técnicas e pedagógicas com os formadores regionais e os orientadores de estudos.

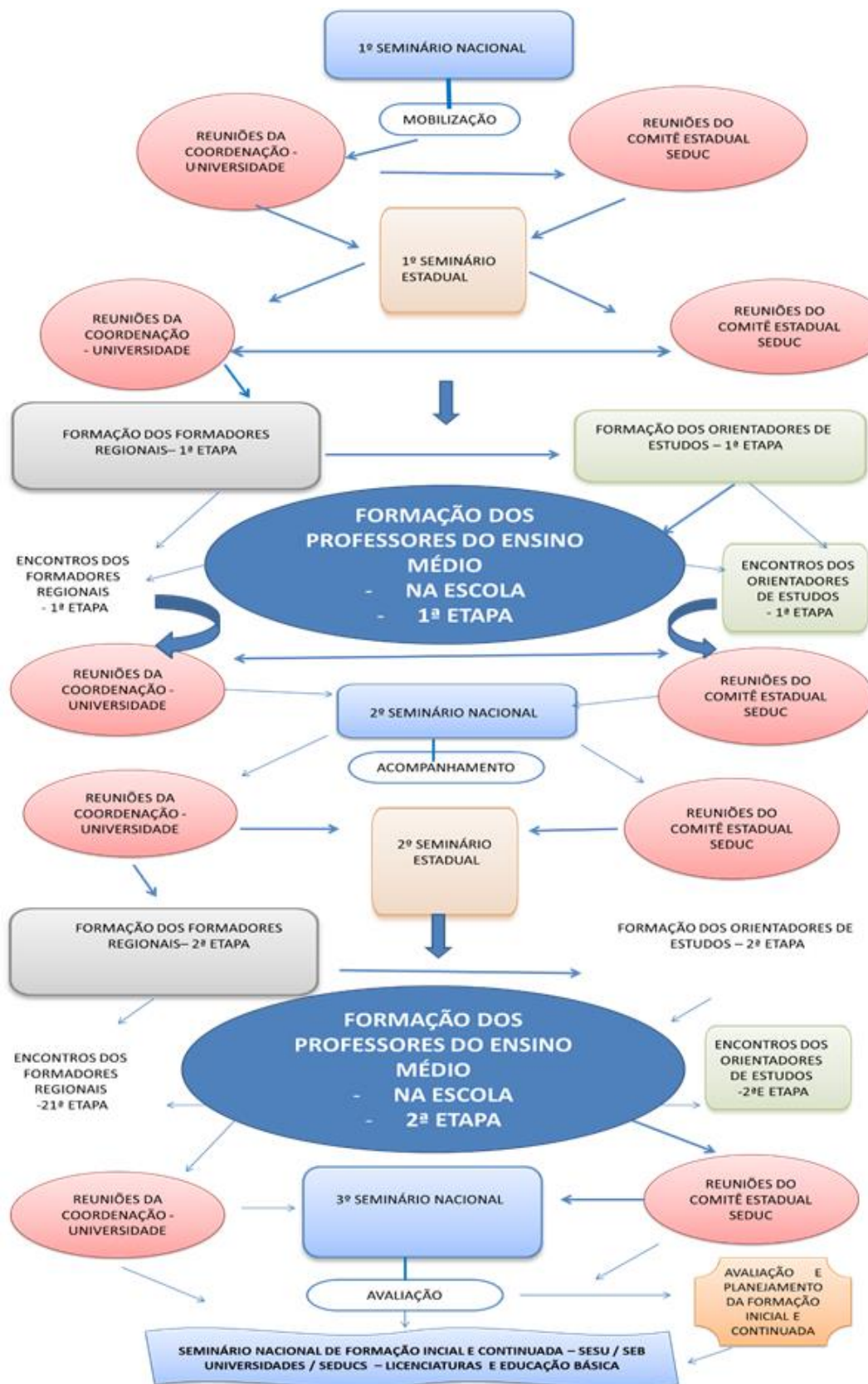
Os formadores regionais tiveram encontros formativos com os formadores da IES, em modalidade presencial, para aprofundamento, acompanhamento e avaliação da formação. Os orientadores de estudo tiveram momentos formativos também com os formadores da IES e com os formadores regionais.

Além dos seminários e formação presencial, a fim de acompanhar as ações da formação com regularidade, a coordenação do PNEM, organizou, via *Google Drive*²⁶, documento para que os orientadores de estudos pudessem efetuar relatórios das atividades desenvolvidas na escola durante os estudos da formação. Esses relatórios eram enviados para os supervisores mensalmente.

Apresentamos a seguir, a figura 7, contendo, detalhadamente, a organização metodológica da formação do PNEM.

²⁶ O Google Drive é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos apresentado pelo Google em 24 de abril de 2012. Abriga uma variedade de aplicações de produtividade úteis aos usuários, dentre as quais oferece a edição de documentos, folhas de cálculo, apresentações, compartilhamento de fotos, vídeos, arquivos. [...] O Google Drive baseia-se no conceito de “computação em nuvem”, ou seja, o internauta poderá armazenar seus arquivos através deste serviço e acessá-los a partir de qualquer computador ou dispositivo compatível, desde que conectados à Internet. [...]. Outra funcionalidade de destaque do Google Drive é o compartilhamento de arquivos. Inicialmente, os arquivos são visíveis só para o próprio usuário. Entretanto, é possível torná-los públicos ou compartilhá-los com pessoas específicas. Com o compartilhamento, há a possibilidade de a pessoa ver, comentar ou editar arquivos do dono, dependendo da permissão concedida. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/pet-si/wp-content/uploads/2016/04/Consult%C3%B3rio-de-Software-Google-Drive.pdf>. Acesso em 30/05/2018.

Figura 4 – Síntese da proposta metodológica para a Etapa I e II etapas da formação



Fonte: Arquivos gerência de ensino médio – SEDU

4.2 IDENTIDADE DOS PARTICIPANTES DO PNEM NO ESPÍRITO SANTO

4.2.1 Faixa etária dos participantes do PNEM no Espírito Santo

Para apresentar os dados da faixa etária dos participantes do PNEM, levaremos em consideração os dados constantes no Simec, no *survey* e no Censo escolar de 2017 (BRASIL, 2017b).

Quanto à faixa etária dos cursistas, de acordo com os dados do Simec, verificamos que, dos 6.630, 41% (2.666) têm idade entre 30 e 40 anos, 31% (2.009) têm de 40 a 50 anos, 17% (1.148) têm 50 a 60 anos, apenas 7% (478) tem 20 a 30 anos, 4% (264) têm 60 anos ou mais e menos de 1% (65) tem 19 anos ou menos.

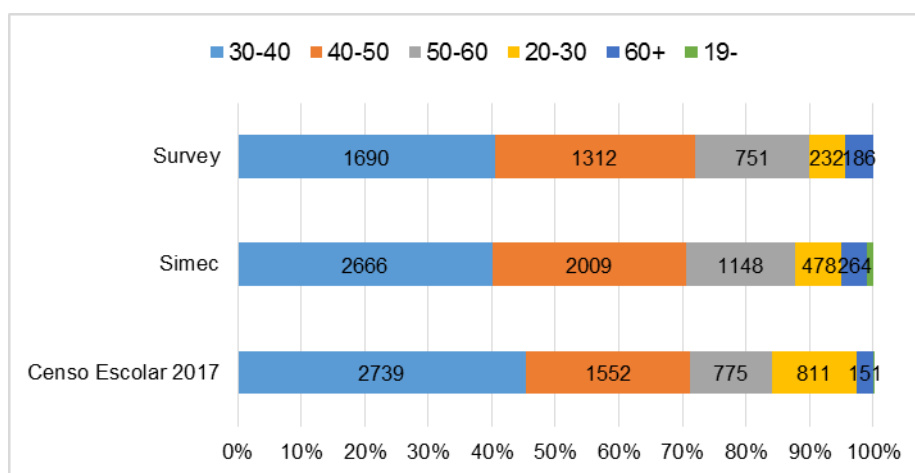
Com relação à faixa etária dos 4.949 participantes respondentes do *survey*, apenas 4.171, informaram a idade. Os dados apresentados, revelam que 40% (1.690) têm idade entre 30 e 40 anos, 32% (1.312) têm de 40 a 50 anos, 19% (751) têm 50 a 60 anos, 5% (232) têm 20 a 30 anos e 4% (186) têm 60 anos.

Os dados revelados no Simec e no *survey* coincidem com os números constantes no Censo escolar de 2013 e de 2017, ano do último levantamento censitário. Em 2013, ano base para início do PNEM, de acordo com as informações fornecidas pelo setor de estatísticas da SEDU, o ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo, contava com 7.080 professores, sendo que 45% estava na faixa etária de 30 a 40 anos. E ainda, de acordo com a mesma fonte, em 2017, ocorreu um decréscimo no número de professores. A rede conta com 6.029 docentes, sendo que 45% (2.739) possuem de 30 a 40 anos, 25% (1.552) possuem entre 40 a 50 anos, 12% (775) têm 50 a 60 anos, 13% (811) têm entre 20 a 30 anos, 3% (151) possuem 60 anos ou mais e menos de 1% possuem 19 anos ou menos.

Tanto os dados apresentados no relatório personalizado do Simec, quanto os dados obtidos no *survey* e no Censo escolar 2017 revelam que uma média que varia entre 35% a 40% dos cursistas possui entre 30 a 40 anos, o que, de acordo com a distribuição entre as faixas etárias, perfaz o maior quantitativo. Os dados apresentados podem ser verificados no gráfico 10.

Tanto os dados apresentados no relatório personalizado do Simec, quanto os dados obtidos no *survey* e no Censo escolar 2017 revelam que uma média que varia entre 35% a 40% dos cursistas possui entre 30 a 40 anos, o que, de acordo com a distribuição entre as faixas etárias, perfaz o maior quantitativo.

Gráfico 10 – Faixa etária dos cursistas participantes do PNEM no Espírito Santo



Fonte: Tabulação própria com dados do Simec, dados do *survey* aplicado aos cursistas e do Censo escolar de 2017 fornecido pela Gerência de estatísticas e avaliação SEDU.

Separando os cursistas por perfil, pudemos observar, pelos dados do Simec, que do total 6.057 professores participantes do PNEM no Espírito Santo, 41% (2.505) têm idade entre 30 e 40 anos, 29% (1.788) têm de 40 a 50 anos, 17% (1.010) têm 50 a 60 anos, 8% (464) tem 20 a 30 anos, 4% (235) têm 60 anos ou mais e 1% tem 19 anos ou menos.

Referente aos dados dos respondentes do *survey* que se declararam como perfil de professor, totalizando 4.302, 39% possuem 30 a 40 anos, 31% estão na casa dos 40 a 50 anos, 18% têm de 50 a 60 anos, 5% têm de 20 a 30 anos, 4% possuem 60 ou mais, 3% informaram a idade incorretamente, inserindo 2015 como ano de nascimento.

Com relação aos cursistas cadastrados como coordenador pedagógico²⁷, no Simec, do total de 151 inscritos, 42% (64) têm idade entre 40 e 50 anos, 28% (42) têm de 50 a 60 anos, 19% (28) têm 30 a 40 anos, 7% (11) têm 60 anos ou mais, 3% (4) têm de 20 a 30 anos e 1% (2) tem 19 anos ou menos.

²⁷ Vale ressaltar que, no PNEM, foi usada a terminologia coordenador pedagógico para identificar os pedagogos.

No *survey*, 149 cursistas declararam ter perfil de coordenador pedagógico. A faixa etária dos cursistas dessa categoria coincide com os dados revelados nos relatórios personalizados do Simec. Pelos dados, pode-se identificar que 60% encontram-se na casa dos 40 a 50 anos, 24% possuem 30 a 40 anos, 10% têm 60 anos ou mais, 4% têm de 20 a 30 anos e 2% informaram a data de nascimento incorretamente, inserindo 2015 como ano de nascimento.

De acordo com dados do Censo escolar 2017 (BRASIL, 2017b), a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo possui 1.022 pedagogos atuando nas escolas de ensino médio. Ainda de acordo com dados do Censo escolar 2017, a faixa etária predominante dos pedagogos da rede está entre 40 e 50 anos, o que representa 35% da categoria, seguido por 34% na faixa dos 30 a 40 anos. Os resultados do Censo de 2017 referentes à faixa etária dos pedagogos se equiparam com os dados mencionados no Simec e *survey*.

Com relação à faixa etária dos orientadores de estudos, observa-se, tanto no *survey* quanto no Simec, que 37% têm de 40 a 50 anos, 24% estão na casa dos 50 a 60 anos, 30% possuem entre 30 a 40 anos, 6% têm 60 anos ou mais, apenas 2% têm de 20 a 30 anos e 1% possui 19 ou menos.

Ao verificar a faixa etária dos formadores regionais, no *survey* e no Simec, percebe-se pelos dados apurados que dos 30 formadores encontram-se na faixa dos 40 a 50 anos, 33%; seguidos de 23% nas casas de 50 a 60 anos; possuem de 30 a 40 anos 30%; na faixa dos 60 anos ou mais, encontram-se 3%; O percentual de 3% possui entre 20 a 30 anos e 6% possuem 19 anos ou menos.

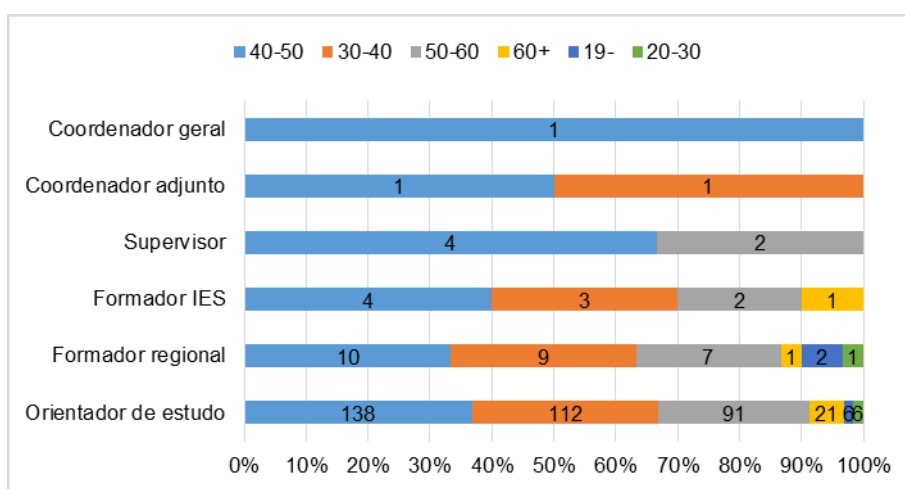
Com relação aos formadores da IES que somam 10, os dados do Simec apontam que 40% se encontram na casa dos 40 a 50 anos; na faixa etária de 30 a 40 anos, contabilizam-se 30%; outros 20% possuem 50 a 60 anos e 10% tem 60 anos ou mais.

Ao analisar a faixa etária dos supervisores, os dados do Simec apontam que a maioria, 67%, encontra-se na casa dos 40 a 50 anos e 33% possuem 50 a 60 anos.

No que se refere aos dois coordenadores adjuntos, um encontra-se entre 30 a 40 anos e o outro está na faixa dos 40 a 50 anos. Já o coordenador geral²⁸, encontra-se na faixa dos 40 a 50 anos.

Os dados referentes à faixa etária dos orientadores de estudos, formadores regionais e equipe de coordenação do PNEM no Espírito Santo podem ser verificados no gráfico 11.

Gráfico 11 – Faixa etária do orientador de estudo, formador regional, formador IES, supervisor, coordenador adjunto e coordenador geral no PNEM do Espírito Santo



Fonte: Tabulação própria com dados do Simec e do *survey*

Em âmbito nacional, de acordo com o Censo escolar 2017 (BRASIL, 2017b), a maior parte dos docentes do ensino médio (52,9%) possui mais de 40 anos de idade. Diferentemente no Espírito Santo, de acordo com os dados apurados tanto no Simec quanto no *survey* bem como no censo escolar de 2013 e 2017, os professores de ensino médio do estado do Espírito Santo estão classificados com menor faixa etária, sobressaindo as idades entre 30 a 40 anos.

Já a média de faixa etária dos coordenadores pedagógicos, orientadores de estudos, formadores regionais, formadores da IES, supervisor, coordenador adjunto

²⁸ O PNEM no Espírito Santo teve início com outra coordenadora geral, a professora Eliza Bartolozzi Ferreira que, em decorrência de afastamento para pós-doutorado, foi substituída pela professora Silvana Ventorim. A primeira coordenadora se encontra na faixa etária entre 50 aos 60 anos.

e coordenador geral que se encontram entre 40 a 50 anos, de acordo com os dados do Simec e *survey*, acompanha a média nacional de faixa etária dos docentes brasileiros.

4.2.2 Sexo dos participantes do PNEM no Espírito Santo

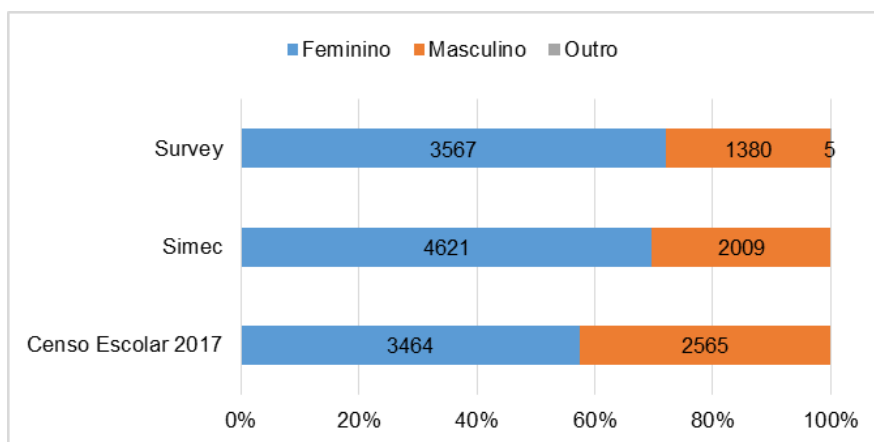
Para analisar o sexo dos participantes do PNEM no Espírito Santo, tomaremos como fontes dados do *survey*, do Simec e do Censo escolar de 2017.

Ao analisar o perfil dos professores cursistas, cadastrados no Simec, segundo o sexo, constatamos que a maioria dos docentes cursistas é composta por professoras. Pelos dados apurados no gráfico 12, dos 6.630 cursistas, 1/3 deles é do sexo masculino, ou seja, 30% (2.009), enquanto que 2/3 ou 70% (4.621) são do sexo feminino. Com relação ao *survey*, dos 4.949 respondentes, a maioria 73% (5.567) afirmam ser do sexo feminino, enquanto que 24% (1.380) são do sexo masculino e menos de 1% (2) afirmam serem de outro sexo.

Os dados mostram que a profissão de docente continua sendo exercida majoritariamente por profissionais do sexo feminino. O Censo escolar de 2013 sinalizava que 71% dos docentes que atuavam no ensino médio eram do sexo feminino e 29% do sexo masculino. Já em 2017, a participação dos homens nesta etapa da educação aumentou, chegando à casa dos 43%. É válido ressaltar que, apesar dos docentes do sexo feminino serem predominantes no ensino médio, a participação de docentes do sexo masculino é maior nessa etapa se compararmos com as demais etapas da educação básica.

Analisando o sexo dos cursistas por categoria, os resultados apontam que: 78% dos orientadores de estudo são do sexo feminino e 22% do sexo masculino. Sobre os formadores regionais, 63% são do sexo feminino e 37% masculino, já os formadores IES, 50% são do sexo feminino e os outros 50% masculino; com relação aos supervisores, 66% são do sexo feminino, 34% são do sexo masculino. Os coordenadores adjuntos, composto de um professor do sexo masculino e um do sexo feminino e o coordenador geral é do sexo feminino.

Gráfico 12 – Sexo dos participantes do PNEM no Espírito Santo



Fonte: Tabulação própria com dados do Simec, *survey* e Censo escolar 2017

A despeito da feminização da profissão na educação básica, Vidal e Vieira (2017) afirmam que o tema é amplamente discutido na literatura nacional e internacional e se contrapõe à distribuição de sexo em outras profissões em que prevalece o sexo masculino ou uma distribuição mais equitativa. Esse processo no Brasil estaria relacionado ao “desprestígio do magistério, à sua baixa remuneração e qualificação e ao fato de acolher moças originárias de camadas pobres da população”.

4.2.3 Formação dos cursistas do PNEM no Espírito Santo

Para analisar a escolaridade dos professores, utilizaremos dados coletados no *survey*, Simec e Censo escolar 2017 (BRASIL, 2017b).

Os dados nos mostram que dos cursistas cadastrados no Simec, 70% possuem especialização; apenas 5% possuem mestrado e somente 2% possuem doutorado. Os dados nos revelam também que ainda temos professores sem a graduação mínima para atuar no ensino médio. Ou seja, 0,08% dos cursistas, o que equivale a cinco cursistas, possuem apenas o ensino médio.

Com relação aos dados coletados no *survey*, 67,5% declaram que a especialização é o maior nível de formação; apenas 5% possuem mestrado e somente 2% possuem doutorado. Os dados com relação a professores que têm apenas ensino médio como maior escolarização se repetem no *survey*. Nessa fonte, o percentual é 0,16%,

o que revela que dos 4.949 respondentes, sete afirmam possuir apenas o ensino médio como maior escolarização.

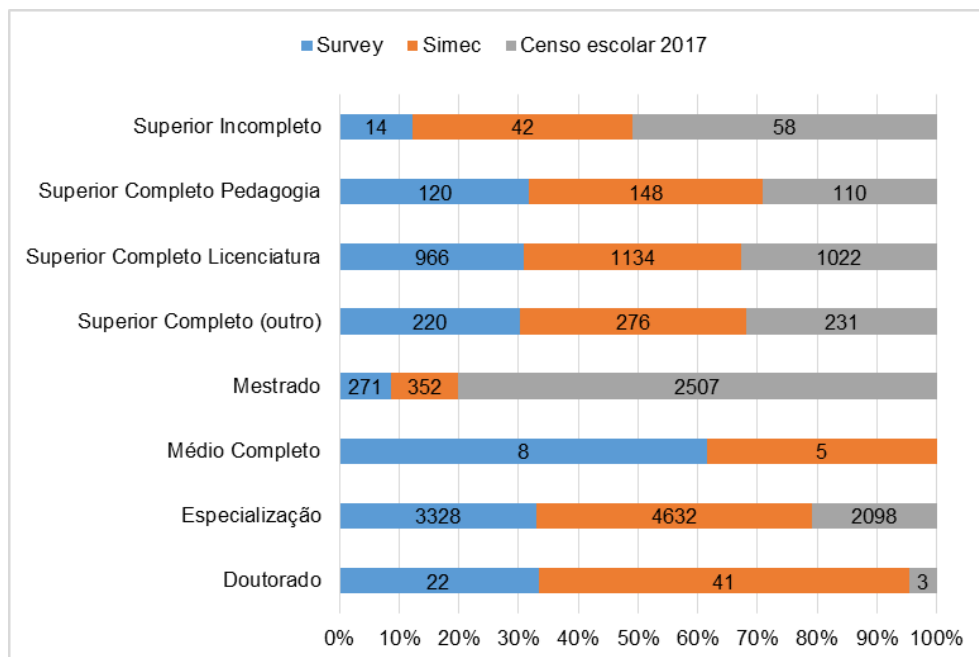
Pelos dados do *survey*, pudemos identificar que 72,9% dos participantes cursou o ensino superior em uma instituição de ensino privada e 83,5% fez especialização, também, em instituição privada.

Com relação aos coordenadores pedagógicos, 74% têm especialização. O mesmo percentual se repete com relação ao orientador de estudos. Já com relação aos formadores regionais, percebe-se que 23,3% possuem mestrado; quanto aos formadores da IES, 70% de professores com o curso de doutorado e 30% são mestres; com relação ao grupo de supervisores, 34% possui especialização, 33% mestrado e 33% doutorado. Os dois coordenadores adjuntos e o coordenador geral²⁹ possuem doutorado.

Segundo os dados do Censo escolar 2017 (BRASIL, 2017b), o ensino médio da rede estadual de ensino do Espírito Santo tinha 41% dos professores que atuavam no Ensino Médio com formação de Ensino Superior em licenciatura; 17% com superior em pedagogia; 4% superior em bacharelado. Do total de professores, 35% possuem especialização; 2% dos professores possuem mestrado e apenas 1% com título de doutorado. O censo revela que, em 2017, já não havia professores com apenas o ensino médio como maior nível de escolarização. Os dados referentes à escolaridade dos professores podem ser verificados no gráfico 13.

²⁹ O coordenador geral anterior também possui doutorado.

Gráfico 13 – Escolaridade dos professores da rede estadual de ensino do Espírito Santo



Fonte: Tabulação própria com dados do Simec, survey e Censo escolar de 2017 (BRASIL, 2017b).

De acordo com Diniz (2018, p. 1),

O total de professores com superior completo em licenciatura cresceu em toda a Educação básica. Entre 2013 e 2017, o total de professores com esse nível de escolaridade passou de 69 para 74,4% nos anos iniciais do Fundamental, de 79 para 82% nos anos finais desta etapa e de 85,4% para 86,8% no Ensino Médio, segundo os dados do MEC. Pode parecer pouco diante da gravidade dos vários outros gargalos que nos aprisionam. Mas, num país onde, até pouquíssimo tempo, 24% dos docentes não tinham concluído ou sequer ingressado na faculdade, ter 15% deles nessa situação, como constatou este último censo, é uma evolução. O aumento contínuo no número de professores graduados em licenciatura é, sem dúvida, um avanço no sentido de se melhorar a qualificação dos docentes brasileiros, algo imprescindível para que a nossa Educação mude de patamar. O Plano Nacional de Educação propõe que, em 2024, todos os professores do ensino básico tenham formação específica e superior.

Os dados apurados revelam que a formação dos docentes do ensino médio tem melhorado desde que foi aprovada a LDB de 1996, haja vista que no seu art. 62 está prevista como formação mínima para esta etapa da educação “nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos de educação” (BRASIL, 1996, p. 18).

Porém, considerando a meta 16 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014 -2024:

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014a, Grifo Nosso).

E ainda, considerando a meta 16 do Plano Estadual de Educação – PEE 2015-2025:

META 16 - Formar, em nível de pós-graduação, 90% (noventa por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (ESPÍRITO SANTO, 2015, Grifo Nosso)

Podemos dizer que os dados apresentados são preocupantes, pois não se observa, tanto em âmbito nacional, quanto em âmbito estadual, políticas que incentivam e asseguram oportunidades para que o professor realize sua formação, seja ela em nível de especialização *lato sensu* ou *stricto sensu*.

Como mostram os números levantados, no estado do Espírito Santo, por mais que tenhamos avançado na questão da formação inicial dos docentes, ainda temos um longo caminho a percorrer quanto à melhoria e ampliação da escolarização desses profissionais que passa pela formação mínima exigida pela LDB de 1996 (Ensino Superior com Licenciatura).

Para que a meta 16 do PNE seja alcançada até 2025, é preciso que o estado do Espírito Santo tenha políticas de formação efetivas que proporcionem condições para que o professor se capacite.

4.2.4 Área de atuação dos cursistas do PNEM do Espírito Santo

Para analisarmos a área de atuação dos cursistas, utilizamos dados do Simec e *survey*, cotejando com dados do Censo escolar 2017 (BRASIL, 2017b).

Os dados apurados no Simec acerca de formação dos cursistas cadastrados, segundo elementos apresentados no quadro 6, nos mostram que 83% dos cursistas

possuem licenciatura; 10% possuem bacharelado e 1% é formado em curso superior tecnológico e 6% dos cursistas não informaram a área de formação.³⁰

Os dados ainda mostram que 11,43% dos cursistas possuem licenciatura em Pedagogia; 11,9% afirmam ter formação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira; 10,89% com formação em Matemática e 7,77% em Letras – Língua Portuguesa.

Com relação à área de formação dos 4.949 cursistas respondentes do *survey*, constatamos que, de acordo com o quadro 6, os percentuais de cursistas com graduação em licenciatura, graduação em bacharelado e tecnólogo está assim: 94% dos cursistas possuem licenciatura; 4% declararam possuir bacharelado; 1% declarou ter formação como tecnólogo e outro 1% não informou a formação.

Pelos dados do *survey*, constatou-se também que 14,9% possui licenciatura em Letras - língua portuguesa e estrangeira; 14,1% têm formação em matemática e 10,9% em pedagogia.

Quadro 6 – Área de formação dos cursistas do PNEM no Espírito Santo

ÁREA DE FORMAÇÃO SUPERIOR		CURSISTAS (Simec)		CURSISTAS (survey)	
		(n.)	(%)	(n.)	(%)
Licenciatura	Pedagogia	758	11,43	537	10,9
	Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira	735	11,09	735	14,9
	Matemática	722	10,89	700	14,1
	Letras - Língua Portuguesa	515	7,77	400	8,1
	História	485	7,32	419	8,5
	Ciências Biológicas	457	6,89	418	8,4
	Geografia	447	6,74	372	7,5
	Educação Física	345	5,2	235	4,7
	Química	234	3,53	249	5,0
	Arte	196	2,96	193	3,9
	Física	193	2,91	175	3,5
	Ciências Sociais	127	1,92	63	1,3
	Filosofia	112	1,69	110	2,2
	Letras - Língua Estrangeira	78	1,18	54	1,1
	Ciência da Terra	19	0,29	0	0,0

³⁰ Para chegarmos aos percentuais informados, somamos os percentuais por área de formação dos cursistas constantes no quadro 6.

	Interdisciplinar em Ciências Humanas	18	0,27	0	0,0
	Ciências Naturais	18	0,27	0	0,0
	Interdisciplinar em Arte (Educação Artística)	14	0,21	10	0,2
	Música	8	0,12	1	0,0
	Informática	5	0,08	5	0,1
	Libras	3	0,05	0	0,0
	Teatro	1	0,02	0	0,0
Bacharelado	Matemática	140	2,11	20	0,4
	História	62	0,94	14	0,3
	Artes Visuais	56	0,84	4	0,1
	Ciências Sociais	39	0,59	4	0,1
	Letras - Língua Portuguesa	30	0,45	0	0,0
	Administração	29	0,44	42	0,8
	Ciências Biológicas	26	0,39	19	0,4
	Filosofia	26	0,39	3	0,1
	Física	23	0,35	0	0,0
	Farmácia	22	0,33	10	0,2
	Química	19	0,29	26	0,5
	Pedagogia (Ciências da Educação)	19	0,29	0	0,0
	Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira	18	0,27	10	0,2
	Sistemas de Informação	16	0,24	3	0,1
	Agronomia	13	0,2	10	0,2
	Direito	12	0,18	4	0,1
	Letras - Língua Estrangeira	9	0,14	5	0,1
	Bacharelado Interdisciplinar Ciências Humanas	8	0,12	0	0,0
	Educação Física	6	0,09	6	0,1
	Ciência da Computação	5	0,08	2	0,0
	Teologia	5	0,08	0	0,0
	Música	4	0,06	0	0,0
	Engenharia Elétrica	4	0,06	0	0,0
	Fisioterapia	4	0,06	0	0,0
	Ciências Contábeis	4	0,06	7	0,1
	Enfermagem	4	0,06	4	0,1
	Nutrição	4	0,06	1	0,0
	Ciências Econômicas	4	0,06	0	0,0
	Engenharia Agrícola	3	0,05	0	0,0
	Engenharia Civil	3	0,05	1	0,0
	Teatro	2	0,03	0	0,0
	Design	2	0,03	1	0,0
	Psicologia	2	0,03	1	0,0
Engenharia Florestal	2	0,03	1	0,0	
Serviço Social	2	0,03	6	0,1	
Engenharia Ambiental e Sanitária	1	0,02	1	0,0	
Engenharia de Computação	1	0,02	1	0,0	
Oceanografia	1	0,02	0	0,0	
Engenharia de Alimentos	1	0,02	1	0,0	

	Medicina Veterinária	1	0,02	0	0,0
	Geografia	1	0,02	3	0,1
	Engenharia de Petróleo	1	0,02	0	0,0
	Engenharia Metalúrgica	1	0,02	0	0,0
	Engenharia	1	0,02	1	0,0
	Engenharia de Materiais	1	0,02	0	0,0
	Engenharia Mecânica	1	0,02	1	0,0
	Ciências Atuariais	1	0,02	0	0,0
	Engenharia Química	1	0,02	0	0,0
	Estatística	1	0,02	1	0,0
Tecnólogo	Outro Curso de Formação Superior - Tecnológico	84	0,7	30	0,6
Outro	Outro Curso de Formação Superior	404	6,09	30	0,6
	Totais	6619	100	4949	100,0

Fonte: Formatação própria, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do sistema SISMédio e pelo *survey*

Dentre os orientadores de estudos e formadores regionais, tanto o *survey*, quanto os relatórios do Simec sinalizam que a área de formação com maior percentual, 41,29% e 20%, respectivamente, é pedagogia, seguidos de Matemática e Letras - Língua Portuguesa. A mesma predominância se repete com relação aos formadores da IES, perfazendo 33% do total geral, formados em Pedagogia.

Referente aos supervisores, coordenadores adjuntos e coordenador geral, as áreas de formação distribuem-se, de acordo com os dados do Simec e do *survey*, de forma variada. Os dados podem ser verificados no quadro 7.

Quadro 7 – Área de formação da equipe de coordenação do PNEM do Espírito Santo

PERFIL	ÁREA DE FORMAÇÃO	Total
Supervisor	Filosofia - Licenciatura	1
	Pedagogia - Licenciatura	1
	Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira - Licenciatura	1
	Letras - Língua Portuguesa - Licenciatura	1
	Matemática - Licenciatura	1
	Física - Licenciatura	1
Coordenador adjunto	Educação Física - Licenciatura	1
	Ciências Sociais - Licenciatura	1
Coordenador Geral	Educação Física - Licenciatura ³¹	1

Fonte: Tabela criada pelo autor, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do sistema Simec e pelo *survey*

³¹ No início da formação, havia outro Coordenador Geral com curso superior em História.

Os dados apresentados com relação à área de formação dos cursistas confirmam os números constantes no Censo escolar de 2017 (BRASIL, 2017b) da rede estadual de ensino que nos mostram que, dos 6.029 docentes que atuam no ensino médio da rede, 92,32% são licenciados.

O resultado mostrado sobre a área de formação dos professores também vem ao encontro de Kuenzer (2011) que diz sobre a formação dos professores do ensino médio no Brasil a partir dos resultados do censo de 2009:

O Censo escolar da Educação Básica de 2009 (INEP, 2011) mostra que, dos 461.542 professores que atuam no ensino médio, em todas as redes, 91% são formados em curso superior, sendo que 87% são formados em curso de licenciatura. Considerando os que têm formação superior, 95,7% deles são licenciados, o que evidencia significativo avanço, no sentido do cumprimento das determinações da LDB de 1996. (KUENZER, 2011, P. 670-671)

Como já pontuamos, no Espírito Santo, há muito que se caminhar para se cumprir as metas estabelecidas no PNE para a formação dos professores. Faltam 6 anos para o prazo final do atendimento das metas propostas no PNE. É pouco razoável imaginar que em 6 anos o Estado do Espírito Santo terá garantido, em sua rede de ensino, professores com formação adequada em todas as áreas.

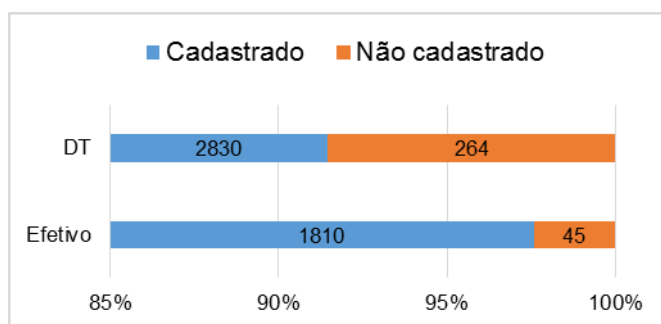
4.2.5 Vínculo dos cursistas do PNEM na rede Estadual de ensino do Espírito Santo

É importante ressaltar que, de acordo com Resolução Nº 51 de 11 de dezembro de 2013, os participantes do PNEM, na categoria professores e coordenadores pedagógicos, somente poderiam fazer adesão à formação se atendessem os seguintes requisitos: estar em exercício no ensino médio público ou nos referidos cargos; constar no Censo escolar de 2013. Porém, devido à especificidade da rede estadual de ensino do Espírito Santo em possuir maior número de professores contratados em regime de designação temporária (DT) do que de professores efetivos, o que, circunstancialmente, levou esse professor não estar cadastrado no Censo de 2013, pelo fato de não ter atuado na rede naquele ano, a coordenação do PNEM no Espírito Santo, autorizou a participação de todos os professores que atuavam no ensino médio. Nesse sentido, obtivemos a categoria: professores efetivos cadastrados, professores DTs cadastrados, professores DTs não

cadastrados, professores efetivos cadastrados e professores efetivos não cadastrados.

Os dados do *survey*, de acordo com o gráfico 14, nos mostram que dos 4.949 participantes respondentes, 62,5% (3.094) são DTs, desse total, 57% (2.830) estavam cadastrados no Simec. Ressalta-se também que dos 373 orientadores de estudos, 29% (109) eram DTs.

Gráfico 14 – Vínculo do participante do PNEM do Espírito Santo com a rede de ensino



Fonte: Tabulação própria a partir dos dados do *survey*

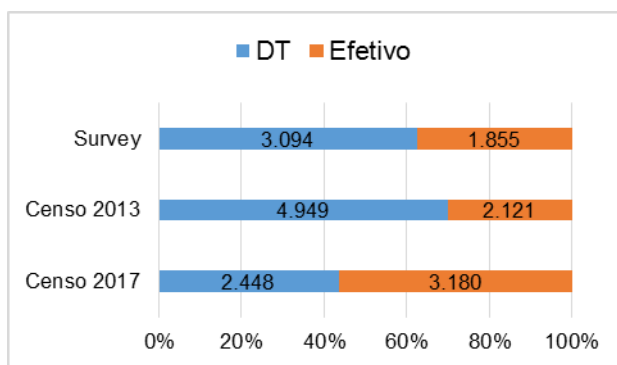
De acordo com o Censo escolar 2013, o ensino médio da rede estadual do Espírito Santo contava com 7.070 docentes, sendo que 70% (4.949) eram Dts. Dados que confirmam os números constantes no gráfico 15.

Pelo gráfico 15, pode-se perceber que, de acordo com dados do Censo escolar, de 2013 a 2017, houve um decréscimo de 20% no número total de professores atuando no ensino médio. Ou seja, em 2013, os professores de ensino médio totalizavam 7.070, sendo que 70% eram DTs e 30% efetivos. Já em 2017, o número caiu para um total de 5.628 professores, sendo que desse total, 43,5% eram Dts e 56,5% efetivos.

A queda no número de professores DTs e o aumento do número de professores efetivos pode ser justificada, levando-se em consideração os seguintes fatores: Em 2015, a SEDU realizou concurso público para o preenchimento de 1.178 vagas e foram preenchidas, de acordo com dados da Gerência de Recursos Humanos da SEDU, 1.045 vagas; de 2014 a 2017, de acordo com dados do censo escolar 2017,

houve a diminuição de 8,6% no número de matrículas no ensino médio regular no estado do Espírito Santo.

Gráfico 15 – Número de professores efetivos e Dts no ensino médio da rede estadual do Espírito Santo



Fonte: Tabulação própria com dados do CENSO Escolar 2013 e 2017 fornecido pela Gerência de avaliação e estatística – SEDU e dados do *survey*

Levando-se em consideração a estratégia 18.1 da meta 18 do PEE que objetiva “estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o final de vigência do PEE, 2024, 70% (setenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo” e observando o percentual de professores Dts que atuam na rede estadual de ensino do Espírito Santo, podemos inferir que o estado não conseguirá atender essa estratégia da meta 18 do PEE.

A despeito dos contratos temporários dos professores, Gatti (2012) afirma:

[...] a condição de contrato temporário de docentes, que não conduz a certa estabilidade e progressão profissional, gera nas redes alguns problemas que mereceriam melhor consideração, pois afetam a própria profissionalização docente, a formação continuada e progressiva de quadros, a formação de equipes nas escolas, e, em decorrência, a qualidade do ensino. A precariedade dos contratos de trabalho traz consigo o rodízio excessivo de professores e a instabilidade das equipes escolares. São questões importantes a serem consideradas pelas políticas relativas aos docentes, uma vez que interferem diretamente no próprio desenvolvimento dos professores, no trabalho cotidiano das escolas, na aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento, causando também desperdício financeiro no que se refere aos investimentos formativos em serviço. São condições que atuam de modo negativo no desempenho das redes escolares, uma questão conjuntural que não tem sido devidamente considerada (GATTI, 2012, p. 107).

Desse modo, a decisão da coordenação geral do PNEM no Espírito Santo em incluir os professores Dts não cadastrados no Censo 2013 na formação foi relevante visto

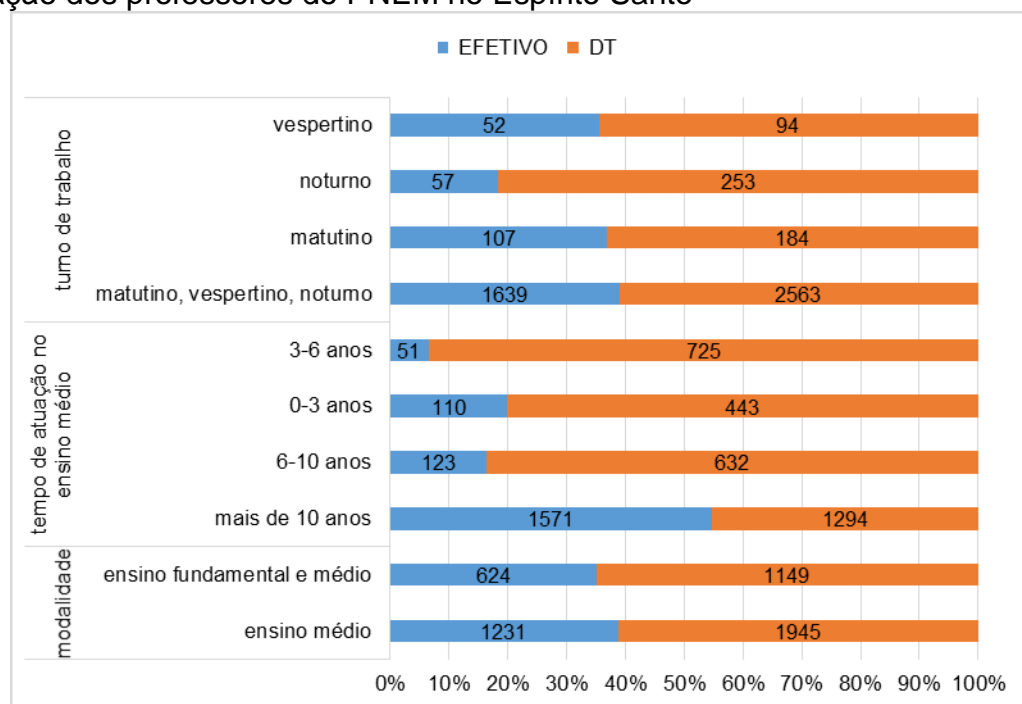
que considerou a participação desses servidores como parte importante no processo de formação.

O gráfico 16 traz dados referentes à modalidade de atuação dos participantes do PNEM: o turno em que trabalham e o tempo de atuação na educação. Para apuração desses elementos, foram utilizados os dados do *survey*.

Quanto à modalidade de atuação dos professores Dts, 63% atuam somente no ensino médio e os outros 37% atuam tanto no ensino médio quanto fundamental. O percentual de 83% dos docentes Dts afirmam que trabalham nos três turnos (matutino, vespertino e noturno); atuando somente no noturno, encontra-se o percentual de 8%; um percentual de 6% atua somente no matutino e 3% atuam somente no vespertino. Constatamos que 42% dos professores atuam como Dts há mais de 10 anos

Com relação aos efetivos, 66% afirmaram que atuam somente no ensino médio, 34% atuam no fundamental e médio. O percentual de 88% dos efetivos afirma que atua nos 3 turnos (matutino, vespertino e noturno) e 85% responderam que atuam na rede por mais de 10 anos.

Gráfico 16 – Modalidade de ensino em que atua, turno em que trabalha e tempo na educação dos professores do PNEM no Espírito Santo



Fonte: Tabulação própria com dados do *survey*

Pelos dados apurados, inferimos que os docentes trabalham em duas ou mais escolas, em dois ou mais turnos e modalidades de ensino. A carga horária de trabalho ampliada se justifica como uma alternativa para obter melhor remuneração visto que, de acordo com relatório *Education at a glance*, de 2017, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), “os professores brasileiros de escolas públicas de ensino fundamental e médio recebem menos da metade da média salarial dos docentes de outros países”.

Os dados apresentados coincidem com Costa e Oliveira (2011) que, sobre a jornada de trabalho exaustiva do professor, enfatizam:

A baixa remuneração e a possibilidade de contratos temporários contribuíram para que o professor da escola pública ampliasse sua jornada de trabalho. [...] os professores da educação básica, particularmente os que lecionam no ensino médio, possuem uma carga horária extensa, com ampla utilização do turno noturno. [...] São muitas aulas e muitas turmas, considerando o pequeno número de aulas de cada uma das 12 disciplinas distribuídas nas 25 aulas semanais que compõem o currículo da educação geral. Menos aulas por disciplina, mais turmas e turnos. (COSTA; OLIVEIRA, 2011, p. 739)

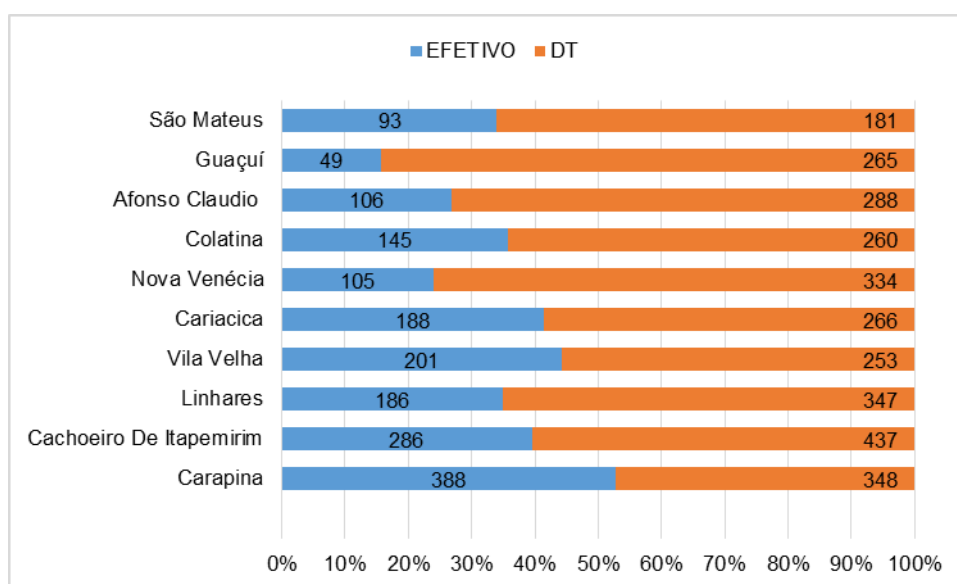
Desse modo, pode-se inferir que a possibilidade de um professor adequar a jornada exaustiva de trabalho com os horários da formação que não sejam no tempo do trabalho pode inviabilizar os processos de formação. Nesse sentido, a formação do PNEM, além de considerar a centralidade da prática, a integração com a ação docente, contribuiu também com a organização dos estudos nos momentos dedicados ao planejamento coletivo por área do conhecimento, aventando, em algumas escolas, a possibilidade de grupos de estudos nos 3 turnos.

Os dados do *survey* nos mostram a distribuição dos 4.949 participantes por superintendência regional de educação que, no Espírito Santo, estão distribuídas em onze locais: 5 se localizam no norte do estado (Nova Venécia, Barra de São Francisco, Colatina, São Mateus e Linhares), 3 no sul do estado (Cachoeiro de Itapemirim, Afonso Cláudio e Guaçuí) e 3 na região central (Cariacica, Carapina e Vila Velha). É importante destacar que 331 escolas de todos os 78 municípios participaram da formação do PNEM no Espírito Santo.

O gráfico¹⁷ evidencia que 15% dos respondentes são da regional Carapina, sendo que 47% deles são professores DTs; a regional de Cachoeiro do Itapemirim totaliza

14,6% de professores respondentes e 60% desses professores atuam em regime de designação temporária; Linhares pontua 10,7% de participantes e um percentual de 65% de DTs; Vila Velha, Cariacica e Nova Venécia apresentam 9% de participantes, sendo que o número de DTs dessas regionais são 55%, 58% e 76% respectivamente; já as regionais de Colatina e Afonso Cláudio possuem 8% de participantes. Sendo que, do total de participantes de Colatina, 64% são DTs e, do total de participantes da regional de Afonso Cláudio, 73% são DTs; Guaçuí, São Mateus e Barra de São Francisco são as menores regionais do Estado e representaram do total de participantes no PNEM do ES: Guaçuí 6%; São Mateus 5% e; Barra de São Francisco 3%. Com relação ao vínculo dos cursistas destas 3 menores regionais (Guaçuí, São Mateus e Barra de São Francisco), Guaçuí totalizou 84% de professores DTs; Barra de São Francisco 75,5% professores DTs e São Mateus 66% professores DTs.

Gráfico 17 – Distribuição dos participantes DTs e efetivos no PNEM do Espírito Santo por Superintendência Regional de Ensino



Fonte: Tabulação própria com dados do survey

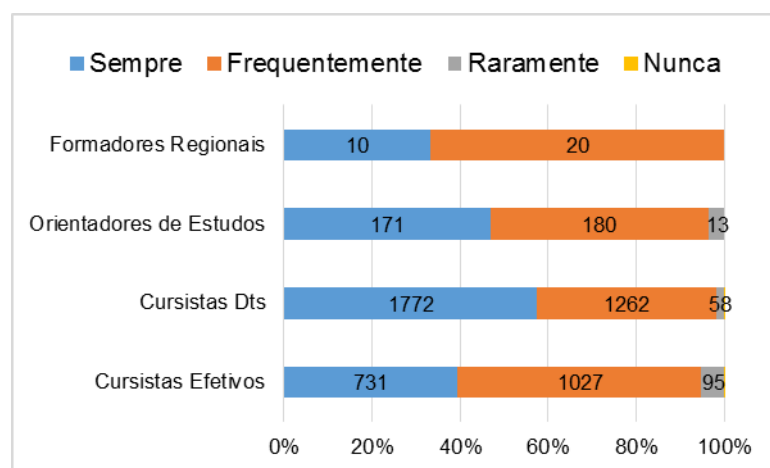
4.3 OPINIÃO DOS PARTICIPANTES DO PNEM DO ESPÍRITO SANTO SOBRE A ESTRUTURA DA FORMAÇÃO

Com relação às proposições referentes à opinião dos participantes sobre o atendimento aos objetivos, atividades formativas e carga horária da formação do

PNEM, analisamos as respostas no *survey* dividindo-as por perfil na formação (cursistas DTs, cursistas efetivos, orientadores de estudos e formadores regionais)³².

Quanto aos objetivos da formação, com a sugestão de respostas em “sempre, frequentemente, raramente e nunca”, 66% dos formadores regionais, 48% dos orientadores de estudos e 55% dos cursistas efetivos avaliaram que os objetivos da formação foram frequentemente atendidos. Já os cursistas DTs afirmam, com um percentual de 59%, que os objetivos da formação sempre foram atendidos. Os dados podem ser verificados no gráfico 18.

Gráfico 18 – Atendimento aos objetivos da formação do PNEM no Espírito Santo



Fonte: Tabulação própria com dados do *survey*

Considerando as respostas dos participantes da formação do PNEM sobre o atendimento aos objetivos, depreende-se que a maioria considera a formação do PNEM como processo importante para a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e experiências dos professores.

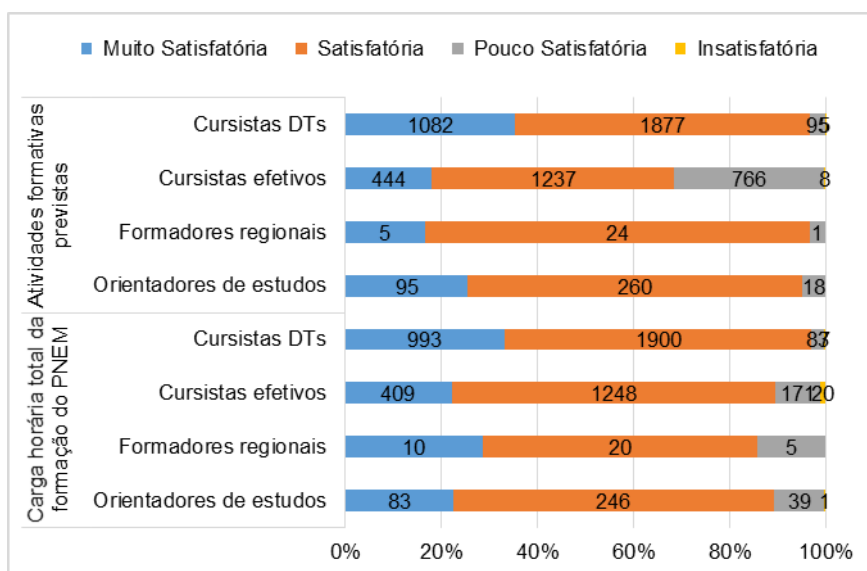
Ao considerarmos a percepção dos participantes do PNEM no Espírito Santo a respeito do atendimento dos objetivos da formação, podemos inferir que esse quesito contempla um aspecto importante para a avaliação da formação enquanto consolidação desta ação como uma importante política de formação continuada que teve, dentre outras, a intenção de fomentar a discussão sobre práticas docentes à

³² Na categoria de cursistas, fizemos a divisão entre cursistas efetivos e cursistas DTs. A divisão se justifica no intuito de evidenciar a questão do vínculo profissional do professor participante da formação do PNEM. Seria importante que fizéssemos a mesma análise com os orientadores de estudos e formadores regionais, mas nesse momento optamos somente pela categoria cursista, por ser, em quantidade, o perfil mais representativo.

luz das DCNEM.

No que se refere ao questionamento da frequência de atendimento das atividades formativas e a carga horária total da formação, cujas proposições de respostas foram “muito satisfatória, satisfatória, pouco satisfatória e insatisfatória”, todas as categorias (cursistas efetivos, cursistas DTs, orientadores de estudo e formadores regionais) afirmam, com maior percentual, que as atividades propostas na formação e a carga horária foram satisfatórias. Seguem os dados no gráfico 19:

Gráfico 19 – Atendimento das atividades formativas e da carga horária da formação do PNEM no Espírito Santo



Fonte: Tabulação própria com dados do *survey*

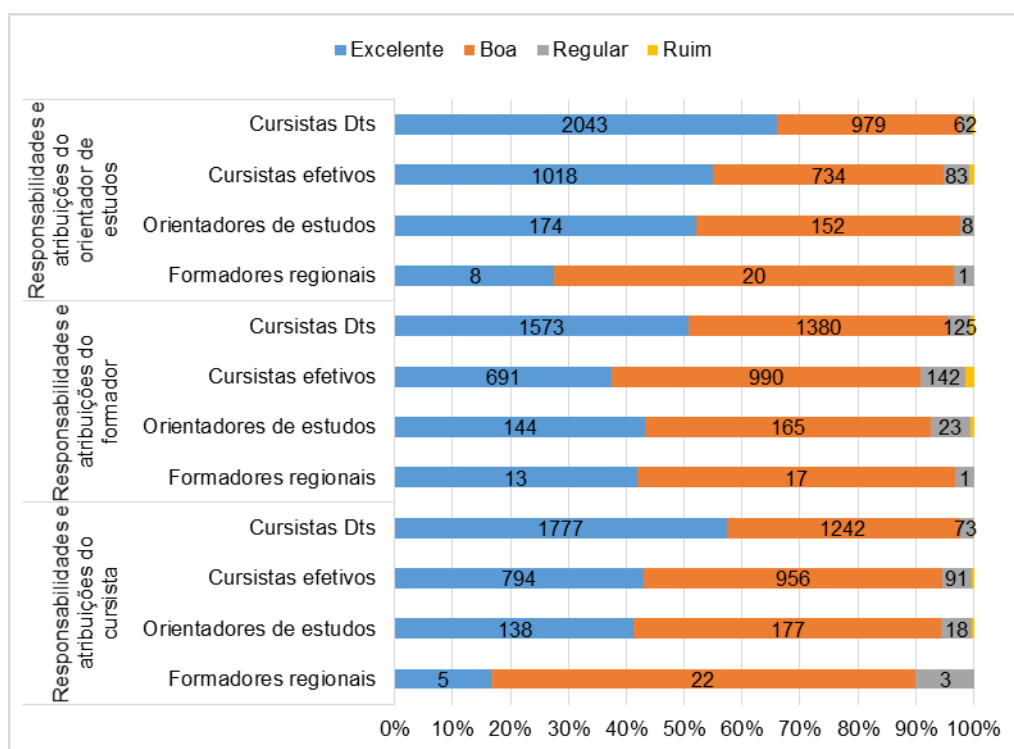
Nesse sentido, pode-se afirmar que o tempo previsto para a formação, assim como as atividades propostas, foram consideradas positivas pelos participantes da formação.

Sobre os questionamentos referentes às atribuições e responsabilidades dos formadores regionais, orientadores de estudos e cursistas, com sugestões de resposta em “excelente, boa, regular e ruim”, de acordo com os dados apresentados no gráfico 20, para as atribuições e responsabilidades dos formadores regionais, os participantes respondentes do *survey* nas categorias cursistas DTs (45%) e formadores regionais (55%), afirmam que foram excelentes. Já os cursistas efetivos (54%) e orientadores de estudos (59%) sinalizam que foram boas.

No que se refere às atribuições e responsabilidades dos orientadores de estudos, a opinião dos cursistas efetivos (49%), cursistas DTs (32%) e orientadores de estudos (45%) afirmam que foram excelentes, já os formadores regionais (68%) afirmam que foram boas.

Com relação às atribuições e responsabilidades dos cursistas, os orientadores de estudos (53%) e formadores regionais (74%) opinam que foram boas. Já os cursistas efetivos (52%) e os cursistas DTs (40%) afirmam que foram excelentes.

Gráfico 20 – Responsabilidade e atribuições dos formadores regionais, orientadores de estudos e professores na formação do PNEM no Espírito Santo



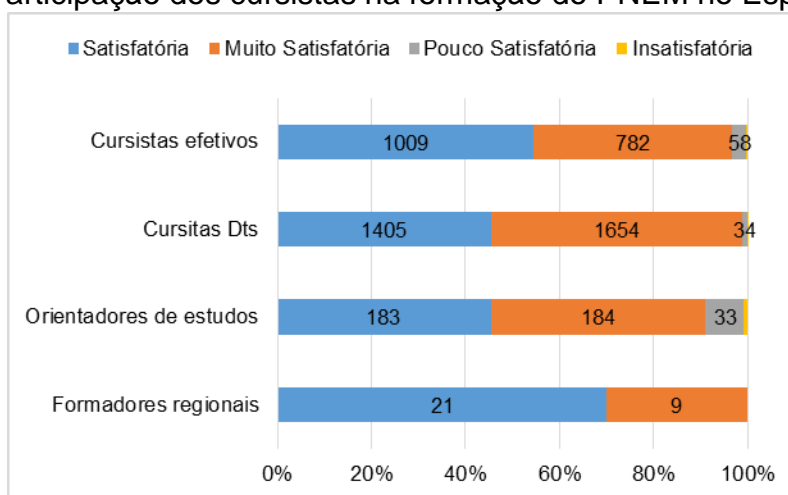
Fonte: Tabulação própria com dados do *survey*

Nota-se que as categorias formadores, orientadores de estudos e cursistas, destoam nas opiniões quando se refere a analisar as atribuições e responsabilidades inerentes ao seu perfil. Ou seja, cada categoria pensa que as responsabilidades e atribuições do outro perfil poderia ser melhor.

O gráfico 21 nos revela os dados sobre a participação no PNEM. Os resultados obtidos com as categorias cursistas efetivos e formadores regionais é que a

participação na formação foi satisfatória. Já os cursistas DTs e orientadores de estudos afirmam que a participação deles na formação foi muito satisfatória. Nesse sentido, podemos afirmar que, segundo a opinião dos participantes, a participação de todas as categorias se deu de maneira satisfatória.

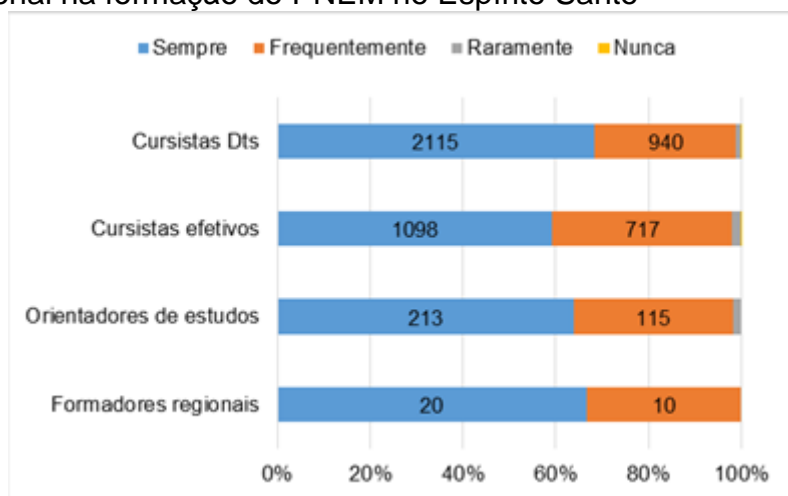
Gráfico 21 – Participação dos cursistas na formação do PNEM no Espírito Santo



Fonte: Tabulação própria com dados do survey

Ao serem questionados com que frequências os deveres como cursistas, orientadores de estudos e formadores regionais foram atendidos, os orientadores de estudos (62%), formadores regionais (64%), cursistas efetivos (68%) e cursistas DTs (68%) afirmam que sempre houve atendimento aos deveres. Os dados referentes à opinião dos participantes do *survey*, seguem no gráfico 22.

Gráfico 22 – Atendimento aos deveres como cursista, orientador de estudo, formador regional na formação do PNEM no Espírito Santo

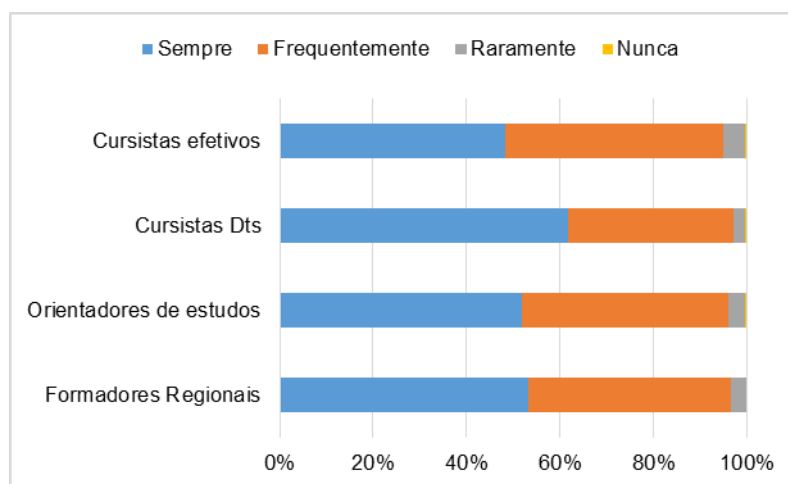


Fonte: Tabulação própria com dados do survey

Pelos dados apresentados, pode-se verificar que a maioria dos participantes compreendeu o papel de cada um na formação e a importância da contribuição de todos os participantes nesse processo.

A respeito da opinião dos cursistas quanto à frequência da utilização de mecanismos de acompanhamento e planejamento por parte dos orientadores de estudo, formadores regionais e coordenação do PNEM nos trabalhos dos cursistas, os dados do *survey*, apresentados no gráfico 23, mostram que todos os perfis de participantes (formadores regionais, orientadores de estudos, cursistas efetivos e cursistas DTs) dizem, em sua maioria, que sempre foram utilizados mecanismos efetivos para acompanhamento e planejamento dos trabalhos por parte dos orientadores, formadores e coordenação geral.

Gráfico 23 – Opinião sobre a utilização de mecanismos efetivos de planejamento e de acompanhamento do trabalho dos cursistas empregados pelos orientadores, formadores e coordenação geral na formação do PNEM no Espírito Santo



Fonte: Tabulação própria com dados do survey

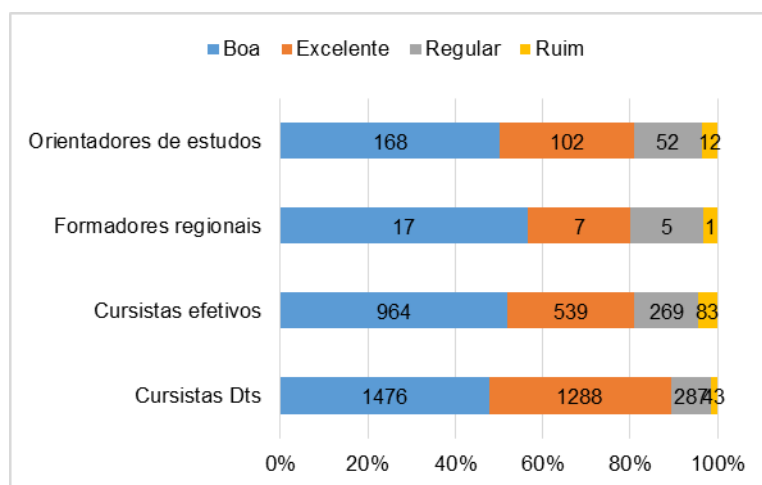
Ressalta-se que os cursistas eram acompanhados, de modo geral, pelos orientadores de estudos que tinham como planejamento conduzir as discussões nos estudos, acompanhar frequência dos cursistas e elaborar, periodicamente, relatório descritivo sobre o andamento das formações. Os relatórios e frequências eram compartilhados com os formadores regionais, supervisores e coordenação geral através do aplicativo “Google Drive”, desse modo, o acompanhamento da formação se dava de maneira bastante efetiva. Além do acompanhamento pelos relatórios, os supervisores mantinham contato diário, via *e-mail* e telefone com os formadores

regionais. Formando, desse modo, um acompanhamento cotidiano das ações referentes à formação.

Com relação à análise sobre as estruturas físicas utilizadas para a formação na escola, o *survey* apresentou a seguinte proposição: “adequação das instalações utilizadas durante os encontros presenciais na escola (estrutura física: sala de aula, capacidade, conservação, acústica, acessibilidade, limpeza, iluminação, ventilação, mobiliário adequado etc)”. Os formadores regionais (57%) afirmam que foram boas; os orientadores de estudos (50%) dizem que foram boas e outros (30%) afirmam que foram excelentes; os professores DTs (48%) avaliaram a estrutura física como boa, seguidos de outros (41%) que opinaram como excelente a estrutura física e; os professores efetivos seguem as mesmas avaliações dos demais perfis, avaliando em 52% boa, seguidos de outros 29% que avaliaram as estruturas físicas em excelentes.

É importante pontuar que, de acordo com dados do *survey*, os encontros de formação ocorriam, geralmente, nos laboratórios de informática, biblioteca, sala dos professores ou sala de aula. Os dados podem ser verificados no gráfico 24.

Gráfico 24 – Adequação das instalações utilizadas durante os encontros presenciais na escola (estrutura física: sala de aula, capacidade conservação, acústica, acessibilidade, limpeza, iluminação, ventilação, mobiliário adequado etc) na formação do PNEM no Espírito Santo



Fonte: Tabulação própria com dados do *survey*

Ainda sobre a estrutura e organização da formação, o *survey* direcionou questionamentos restritos aos formadores regionais e orientadores de estudos.

Quanto ao questionamento sobre o apoio da UFES ao acompanhamento da prática pedagógica dos orientadores de estudo nas escolas, os formadores regionais 43,3% dizem que o acompanhamento da universidade foi muito satisfatório, 46,67% disseram que foi satisfatório e 10% opinaram que o acompanhamento foi pouco satisfatório. Sobre as ações desenvolvidas no âmbito da secretaria de educação para garantir a participação dos formadores regionais nos eventos da formação, 60% consideraram esse quesito como satisfatório, seguidos de outros 33,3% que afirmaram terem sido muito satisfatório e outros 6,7% afirmaram que foi pouco satisfatório.

Sobre as ações desenvolvidas no âmbito da secretaria de educação para garantir a participação dos orientadores de estudo nas atividades e nos eventos da formação, 56,7% disseram que foram satisfatórias, 40% afirmaram terem sido muito satisfatórias e 3,3% afirmaram terem sido pouco satisfatórias.

A respeito do questionamento sobre as reuniões com a equipe do PNEM (UFES/SEDU) para acompanhamento da formação nas escolas, análise de avanços e dificuldades, definição e implantação de medidas corretivas necessárias, 63,3% dos formadores regionais sinalizaram que foram satisfatórias; 33,3% dizem que foram muito satisfatórias e 3,3% avaliaram em pouco satisfatórias. Os dados mencionados podem ser verificados na tabela 2.

Tabela 2 – Percepção dos formadores regionais sobre a estrutura e organização da formação do PNEM no Espírito Santo

Questionamentos	FORMADOR REGIONAL							
	Satisfatório		Muito satisfatório		Pouco satisfatório		Insatisfatório	
	(n.)	(%)	(n.)	(%)	(n.)	(%)	(n.)	(%)
Sobre o apoio da UFES ao acompanhamento da prática pedagógica dos orientadores de estudo nas escolas	14	46,67	13	43,3	3	10	-	-

Sobre as ações desenvolvidas no âmbito da secretaria de educação para garantir a participação dos formadores regionais nos eventos da formação	18	60	10	33,3	2	6,7	-	-
Sobre as ações desenvolvidas no âmbito da secretaria de educação para garantir a participação dos orientadores de estudo nas atividades e nos eventos da formação	17	56,7	12	40	1	3,3	-	-
Sobre as reuniões com a equipe do PNEM (UFES/SEDU) para acompanhamento da formação nas escolas, análise de avanços e dificuldades, definição e implantação de medidas corretivas necessárias	19	63,33	10	33,33	2	3,3	-	-

Fonte: Tabulação própria com dados do *survey*

Quanto à opinião dos orientadores de estudos sobre o apoio da UFES ao acompanhamento da prática pedagógica dos orientadores de estudo nas escolas, 75% dizem que o acompanhamento foi satisfatório; 19% afirmam que foi muito satisfatório e 4% afirmam ter sido pouco satisfatório.

Sobre as ações desenvolvidas no âmbito da secretaria de educação para garantir a participação dos formadores regionais nos eventos da formação, 74% afirmam que foram satisfatórias, 20% dizem que foram muito satisfatórias e 4% afirmam terem sido pouco satisfatórias.

A respeito do questionamento sobre as reuniões com a equipe do PNEM (UFES/SEDU) para acompanhamento da formação nas escolas, análise de avanços e dificuldades, definição e implantação de medidas corretivas necessárias, 74% sinalizaram que as reuniões foram satisfatórias; 19% afirmam que foram muito satisfatórias.

Com relação ao questionamento sobre a organização no âmbito acadêmico da UFES para conhecer e solucionar problemas inerentes à execução da formação, 60% dos formadores regionais dizem que a organização foi satisfatória e 75% dos orientadores possuem a mesma opinião dos formadores. Os dados apresentados poder ser verificados na tabela 3.

Tabela 3 – Percepção dos orientadores de estudos sobre a estrutura e organização da formação do PNEM no Espírito Santo

Questionamentos	ORIENTADOR DE ESTUDO							
	Satisfatório		Muito satisfatório		Pouco satisfatório		Insatisfatório	
	(n.)	(%)	(n.)	(%)	(n.)	(%)	(n.)	(%)
Sobre o apoio da UFES ao acompanhamento da prática pedagógica dos orientadores de estudo nas escolas	280	75,1	73	19,6	17	4,6	3	0,8
Sobre as ações desenvolvidas no âmbito da secretaria de educação para garantir a participação dos formadores regionais nos eventos da formação	277	74,3	78	20,9	15	4,0	3	0,8
Sobre as ações desenvolvidas no âmbito da secretaria de educação para garantir a participação dos orientadores de estudo nas atividades e nos eventos da formação	279	74,8	73	19,6	18	4,8	3	0,8
Sobre as reuniões com a equipe do PNEM (UFES/SEDU) para acompanhamento da formação nas escolas, análise de avanços e dificuldades, definição e implantação de medidas corretivas necessárias	279	74,8	73	19,6	18	4,8	3	0,8

Fonte: Tabulação própria com dados do *survey*

Em suma, de acordo com as respostas do *survey*, a estrutura da formação foi avaliada positivamente, tanto pelos formadores regionais, quanto pelos orientadores de estudos.

4.4 ORÇAMENTO PARA O PNEM

No que diz respeito ao investimento financeiro da União para o desenvolvimento do PNEM, segundo o MEC, o orçamento destinado para esse programa se encontra na ordem de R\$ 1.000.000,000 de reais. A formação continuada de professores e

coordenadores pedagógicos do ensino médio contemplou o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa com repasse de R\$ 200,00 mensais, durante dez meses, para todos os professores que estão em efetivo exercício (Brasil, 2014a).

De acordo com a Resolução nº 51 de 11 de dezembro de 2013 que estabelece os critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do PNEM em seu artigo Art. 17,

A título de bolsa, o FNDE pagará aos participantes, mensalmente e durante a duração do curso de formação no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, os seguintes valores: I - R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais, para o professor do ensino médio ou coordenador pedagógico do ensino médio; II - R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais), para o orientador de estudo; III - R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para o professor formador regional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio nos Estados e Distrito Federal; IV - R\$ 1.100,00 (mil e cem reais) para o formador da instituição de ensino superior; V - R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais) para o supervisor; VI - R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais) para o coordenador- adjunto da IES; e VII - R\$ 2.000,00 (dois mil reais) para o coordenador-geral da IES. (BRASIL, 2013c)

Ressalta-se que, como determina a resolução em seu art. 17, todos os sujeitos envolvidos na formação receberam bolsa de estudos, cada qual o valor relacionado à atividade desenvolvida durante a formação continuada.

É válido mencionar que os participantes que já recebiam qualquer bolsa de outro programa de formação para a Educação Básica poderiam realizar a formação ou mesmo assumir a função de orientador de estudos, mas não poderiam receber duas bolsas diferentes. Sobre isso, artigo 19, parágrafo 4º, da Resolução 51 dispõe: “§ 4º - É vedado ao participante do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio o recebimento de mais de uma bolsa de estudo, pesquisa e desenvolvimento de metodologias educacionais, cujo pagamento tenha por base a Lei nº 11.273/2006 (BRASIL, 2006).

Em termos de responsabilidade quanto à declaração em estar apto para receber a bolsa, o Art. 28 reitera: “As responsabilidades dos bolsistas do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, constantes no art. 15 desta resolução, devem ser reiteradas no preenchimento e na assinatura do Anexo I (Termo de Compromisso do

Bolsista). ” Desse modo, no momento de efetuar a adesão à formação, o participante devia declarar se já possuía bolsa ou não.

Para a disponibilização dos recursos destinados às ações das IES, o Art. 9º (BRASIL, 2013c, p. 25) discorre que os mesmos deveriam ser “[...] alocados diretamente no orçamento das IES ou transferidos por meio de descentralizações, termos de compromisso ou outras formas de transferência”, e serem usados exclusivamente para execução das atividades relacionadas à formação, como: material de consumo, contratação de serviços, pagamento de diárias, passagens e apoio técnico. De acordo com os relatórios do Simec, a UFES contou com um repasse de recursos no valor de R\$1.000.000,000 de reais para executar a formação.

Com relação à concessão de bolsas para os participantes da formação, o investimento foi de 492 milhões no Brasil. No Estado do Espírito Santo, de acordo com dados constantes no Simec, como mostra a tabela 4, foram concedidas um total de 57.972 bolsas, computando um investimento de 14.052.390,00 reais em pagamento de bolsas.

Tabela 4 – Bolsas pagas para os participantes do PNEM no Espírito Santo

Perfil	Número de bolsas	Valor pago (R\$)
Coordenador Geral da IES	12	24.000,00
Coordenador Adjunto da IES	23	32.200,00
Supervisor da IES	60	72.000,00
Formador Regional	296	325.600,00
Formador da IES	60	66.000,00
Orientador de Estudo	3606	2.758.590,00
Professor	52510	10.502.000,00
Coordenador Pedagógico	1360	272.000,00
Totais	57.927	14.052.390

Fonte: Tabulação própria com dados do Simec

Nesse sentido, se computarmos o valor pago em bolsas e o valor repassado para a Universidade para a execução, houve um investimento de R\$ 15.052.000,00 (quinze milhões e cinquenta e dois mil reais) para realizar a formação neste estado. É um montante considerado alto, mas se compararmos a quantidade de professores envolvidos na ação, a duração da formação, a grandiosidade e aceitabilidade do programa por parte dos participantes, o investimento, então não é alto.

4.5 CERTIFICADOS DA FORMAÇÃO

No estado do Espírito Santo, foram certificados, de acordo com os relatórios de certificação emitidos pelo Simec, 6.448 participantes, a tabela 5 mostra o número de certificações de acordo com o perfil desempenhado na formação.

Tabela 5 – Certificados emitidos na formação do PNEM no Espírito Santo

PERFIL	QUANTIDADE DE CERTIFICADOS
Coordenador pedagógico	153
Orientador de estudos	350
Formador regional	29
Professor	5916
Totais	6.448

Fonte: Tabulação própria com dados do Simec

No entanto, destaca-se que além desses participantes inscritos, havia outros não cadastrados e não bolsistas que também foram certificados pela universidade, a quem coube, de acordo com a Resolução artigo 4^o, certificar os formadores regionais, os orientadores de estudo, os professores e os coordenadores pedagógicos do ensino médio que tenham concluído a formação. ”

Diante dos dados narrados, pode-se inferir que os professores atuantes na rede pública do estado do Espírito Santo, em sua maioria, possuem a faixa etária entre 30 a 40 anos, são do sexo feminino e têm especialização como maior nível de escolarização. Notou-se também que ocorreu uma movimentação no quadro dos professores de ensino médio da rede, no que se refere à quantidade e vínculo e, em

termos de estrutura, o PNEM no Espírito Santo ocorreu positivamente. Tanto no que se refere às condições da estrutura física utilizada na formação, quanto ao atendimento no acompanhamento das ações.

5 PERCEPÇÕES DOS CURSISTAS DO PNEM DO ESPÍRITO SANTO SOBRE: AS ATUAIS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO, A ARTICULAÇÃO DA FORMAÇÃO COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS CONTEÚDOS DOS CADERNOS DA FORMAÇÃO

Nesse capítulo, na continuidade do tratamento dos dados constantes no *survey* e no Simec, buscamos as percepções dos sujeitos envolvidos na formação sobre as atuais políticas de formação nacional e estadual; a articulação do PNEM com o ProEMI; a análise das temáticas e conteúdos dos cadernos das etapas I e II da formação; as indicações dos participantes da formação de temas a serem aprofundados em outras formações e; para finalizar, apontamos o impacto da formação do PNEM na qualidade do ensino médio considerando a promoção de ações pedagógicas e relações escolares condizentes com os princípios das DCNEM.

5.1 SOBRE AS ATUAIS POLÍTICAS NACIONAL E ESTADUAL DE FORMAÇÃO DOCENTE

Verificamos, no *survey*, a análise dos cursistas efetivos, cursistas DTs, orientadores de estudos e formadores regionais, por meio das respostas aos questionamentos relacionados à percepção de existência, oportunidade em serviço e abrangência das atuais políticas nacional e estadual de formação docente.

A análise do gráfico 25 permite comparar os itens avaliados em relação às políticas nacional e estadual e entre as diferentes categorias de envolvidos na formação do PNEM no Espírito Santo.

Quanto à percepção de existência de políticas de formação docente, os dados do *survey* permitem verificar tanto o conhecimento da existência, quanto a satisfação das categorias dos participantes. Dentre os participantes, 100% dos formadores afirmam a existência de políticas de formação docente nacional e estadual, enquanto entre as demais categorias (orientadores de estudos, cursistas efetivos e cursistas DTs) o percentual diminui para 98%.

Quando se analisa a percepção dos participantes que dizem conhecer a política nacional de formação docente, quanto à satisfação, 27% dos formadores regionais dizem-se muito satisfeitos, 53% satisfeitos, 17% pouco satisfeitos e 3% insatisfeitos; dentre os orientadores de estudos, 14% dizem-se muito satisfeitos, 56% satisfeitos, 25% pouco satisfeitos e 5% insatisfeitos; dentre os cursistas DTs, 23% dizem-se muito satisfeitos, 57% satisfeitos, 17% pouco satisfeitos e 3% insatisfeitos e; dentre os cursistas efetivos 11% dizem-se muito satisfeitos, 49% satisfeitos, 31% pouco satisfeitos e 9% insatisfeitos.

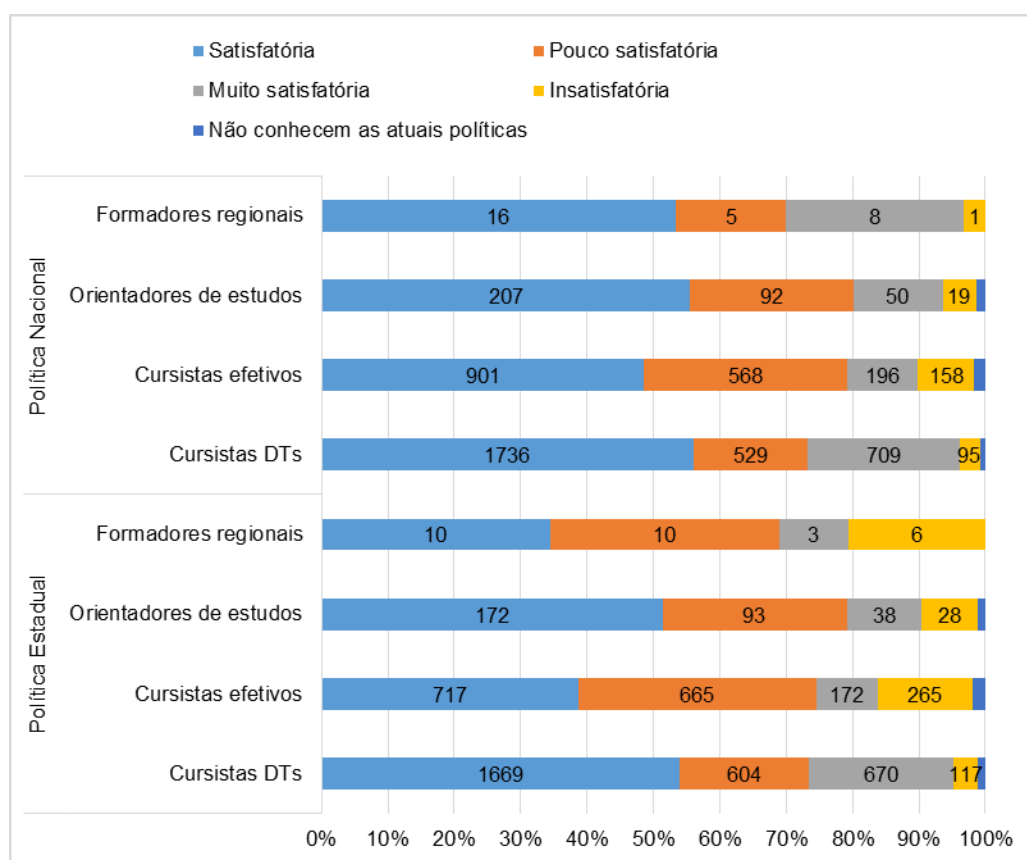
Pelos dados apresentados, é possível inferir que 80% dos formadores regionais e dos cursistas DTs avaliam a política nacional de formação docente como muito satisfatória ou satisfatória. Dentre os orientadores de estudo e os cursistas efetivos, esse percentual cai para 70% e 60%, respectivamente. Em todos os casos, percebe-se uma avaliação muito positiva da política nacional de formação docente.

Quando se analisa a compreensão dos participantes que dizem conhecer a política estadual de formação docente, 10% dos formadores regionais dizem-se muito satisfeitos, 34% satisfeitos, 34% pouco satisfeitos e 2% insatisfeitos; dentre os orientadores de estudos, 11% dizem-se muito satisfeitos, 52% satisfeitos, 28% pouco satisfeitos e 8% insatisfeitos; dentre os cursistas DTs, 22% dizem-se muito satisfeitos, 55% satisfeitos, 20% pouco satisfeitos e 4% insatisfeitos e; dentre os cursistas efetivos, 9% dizem-se muito satisfeitos, 39% satisfeitos, 37% pouco satisfeitos e 15% insatisfeitos.

Ao contrário da política nacional de formação docente, pelos dados apresentados é possível inferir que somente 45% dos formadores regionais e 49% dos cursistas efetivos avaliam a política estadual de formação docente como muito satisfatória ou satisfatória. Porém, dentre os orientadores de estudo e os cursistas DTs esse percentual se eleva para 63% e 76%, respectivamente.

Quando se analisa a diferença de satisfação dos cursistas efetivos e DTs em relação à política de formação docente estadual, percebe-se uma diferença de comportamento que pode estar associada à busca de certificação para progressão na carreira ou como mecanismo de melhoria da pontuação nos processos seletivos.

Gráfico 25 – Percepção dos cursistas DTs, cursistas efetivos, orientadores de estudo e formadores regionais do PNEM do Espírito Santo sobre a atual política nacional de formação docente



Fonte: Tabulação própria com dados do survey.

Os dados do *survey* apresentados no gráfico 26 relacionados às políticas nacional e estadual de formação docente e sua oportunidade em serviço podem ser analisados quanto à percepção dos participantes, repetindo o comportamento observado no gráfico 25, 100% dos formadores afirmam a existência de políticas de formação docente nacional e estadual, enquanto entre as demais categorias (orientadores de estudos, cursistas efetivos e cursistas DTs) o percentual diminui para 98%.

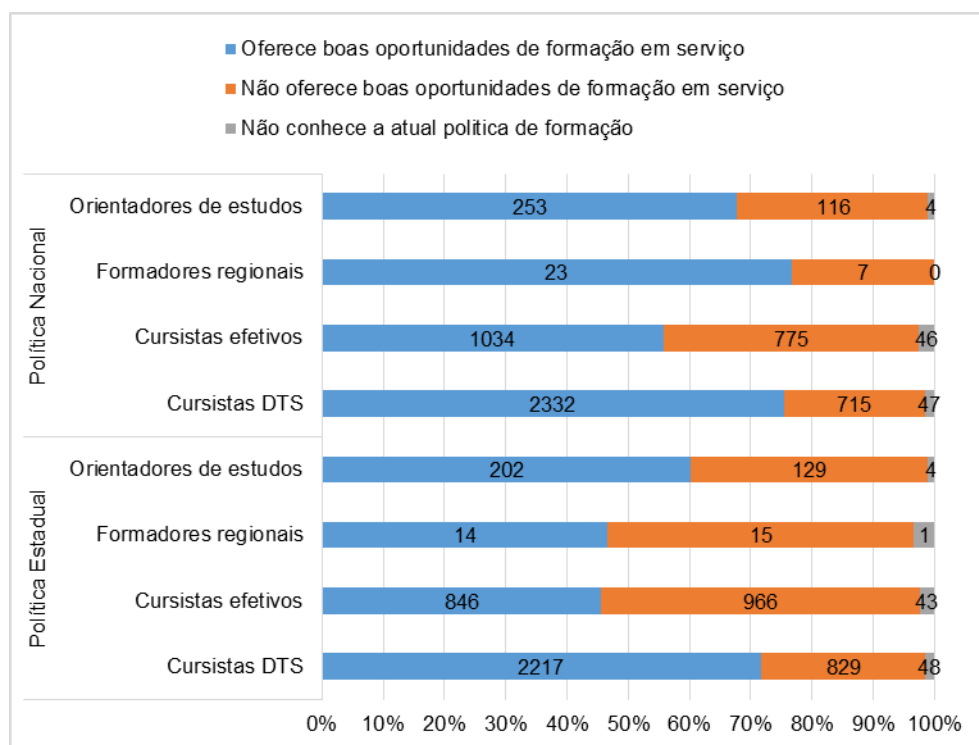
Quando se analisa as respostas daqueles que dizem conhecer a política nacional, 77% dos formadores regionais citam a existência de formação em serviço e 23% a não oferta; dentre os orientadores de estudos, 69% citam a existência de formação em serviço e 31% a não oferta; dentre os cursistas DTs, 77% citam a existência de formação em serviço e 23% a não oferta e; dentre os cursistas efetivos, 57% citam a existência de formação em serviço e 43% a não oferta.

Pelos dados apresentados, é possível inferir que, de modo geral, todas as categorias percebem a existência de oportunidade de formação em serviço associadas à política nacional de formação docente.

Quando se analisam as opiniões daqueles que dizem conhecer a política estadual de formação docente e sua oportunização em serviço, 48% dos formadores regionais citam a existência de formação em serviço e 52% a não oferta; dentre os orientadores de estudos, 61% citam a existência de formação em serviço e 39% a não oferta; dentre os cursistas DTs, 73% citam a existência de formação em serviço e 27% a não oferta e; dentre os cursistas efetivos 47% citam a existência de formação em serviço e 53% a não oferta.

Seguindo o mesmo padrão de opiniões do gráfico anterior, formadores e cursistas efetivos não reconhecem, de modo expressivo, a oportunização de formação em serviço em âmbito estadual.

Gráfico 26 – Percepção dos cursistas DTs, cursistas efetivos, orientadores de estudo e formadores regionais do PNEM do Espírito Santo sobre a oferta de formação em serviço na atual política nacional e estadual de formação docente



Fonte: Tabulação própria com dados do survey

Os dados do *survey* apresentados no gráfico 27 referem-se à abrangência das políticas nacional e estadual de formação docente e, repetindo o comportamento observado nos gráficos 25 e 26, 100% dos formadores afirmam a existência de políticas de formação docente nacional. Porém, com relação à política estadual de formação docente, o percentual de desconhecimento desta política fica evidente quando 55% dos formadores regionais, 51% dos orientadores de estudo, 58% dos cursistas DTs e 35% dos cursistas efetivos dizem não conhecer a mesma.

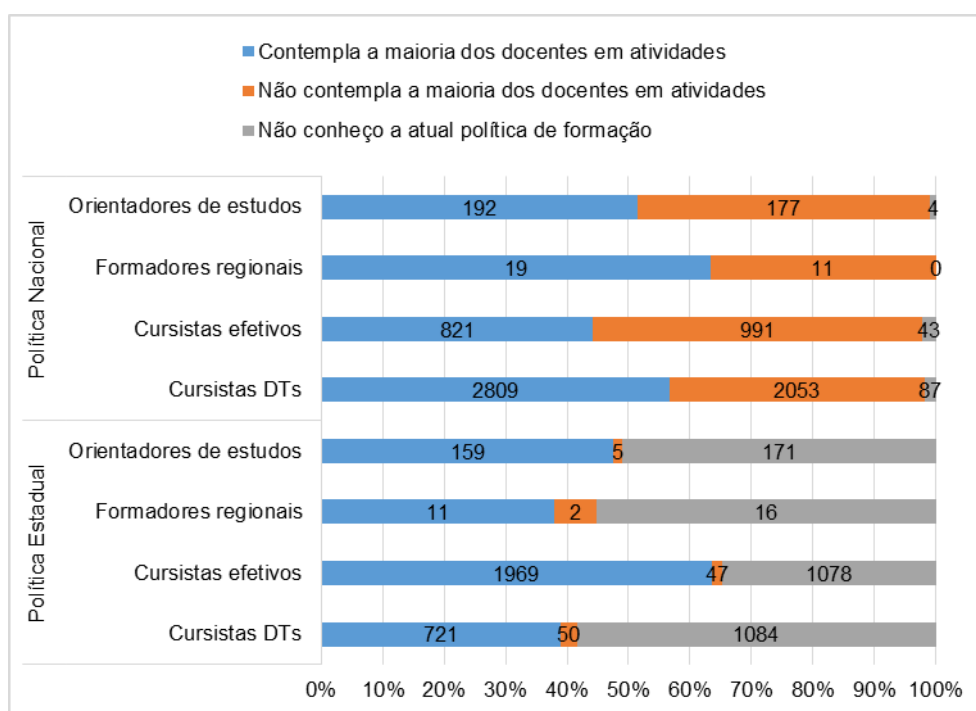
Quando se analisa as respostas daqueles que dizem conhecer a política nacional, 63% dos formadores regionais afirmam que esta contempla a maioria dos docentes em atividade e 37% afirmam que a mesma não contempla a maioria dos docentes em atividade; dentre os orientadores de estudo, 52% afirmam que esta contempla a maioria dos docentes em atividade e 48% afirmam que a mesma não contempla a maioria dos docentes em atividade; dentre os cursistas DTs, 58% afirmam que esta contempla a maioria dos docentes em atividade e 42% afirmam que a mesma não contempla a maioria dos docentes em atividade e; dentre os cursistas efetivos, 45% afirmam que esta contempla a maioria dos docentes em atividade e 55% afirmam que a mesma não contempla a maioria dos docentes em atividade.

Percebe-se que, entre as categorias analisadas, somente a opinião dos cursistas efetivos apresenta divergência dos demais, quando afirmam, em sua maioria, que as políticas nacionais não contemplam a maioria dos docentes em atividade.

Quando se analisa as respostas daqueles que dizem conhecer a política estadual, 85% dos formadores regionais afirmam que esta contempla a maioria dos docentes em atividade e 15% afirmam que a mesma não contempla a maioria dos docentes em atividade; dentre os orientadores de estudo, 97% afirmam que esta contempla a maioria dos docentes em atividade e 3% afirmam que a mesma não contempla a maioria dos docentes em atividade; dentre os cursistas DTs, 94% afirmam que esta contempla a maioria dos docentes em atividade e 6% afirmam que a mesma não contempla a maioria dos docentes em atividade e; dentre os cursistas efetivos 98% afirmam que esta contempla a maioria dos docentes em atividade e 2% afirmam que a mesma não contempla a maioria dos docentes em atividade.

Diferentemente das opiniões referentes à política nacional de formação docente, os participantes que dizem conhecer a política estadual de formação docente são unânimes em afirmar que as mesmas abrangem a maioria dos docentes em atividade.

Gráfico 27 – Percepção dos cursistas DTs, cursistas efetivos, orientadores de estudo e formadores regionais do PNEM do Espírito Santo se a atual política nacional e estadual de formação docente contempla os professores em atividades



Fonte: Tabulação própria com dados do *survey*

É válido ressaltar que, apesar do artigo 62 da LDB assegurar que a União, os estados e municípios devem promover, além da formação inicial, a formação continuada e a capacitação dos profissionais da educação básica, e ainda que a meta 16 do PNE e, em se tratando do estado do Espírito Santo, a mesma meta (16) do PEE tem como objetivo “garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”, existem lacunas extensas no que se refere às políticas nacionais e estaduais de formação continuada para professores do ensino médio.

O que se observa, em âmbito nacional, é que o PNEM, objeto desse estudo, foi o último programa de formação continuada proposto que teve como foco atender

todos os professores atuantes no ensino médio em todo o país com formação na escola, no horário de trabalho. Ainda assim, como dito anteriormente, foi interrompido, tirando a oportunidade dos professores concluírem, de fato, as três etapas previstas para a formação. Lembrando que esse encerramento se deu em 2015, ou seja, já estamos há mais de dois anos sem iniciativas e propostas de formação para os professores do ensino médio por parte do governo federal.

O mesmo fato ocorre com relação às políticas estaduais de formação. Como mencionado no capítulo 3 dessa pesquisa, assim como planilhas com dados que relacionam as formações desenvolvidas pela SEDU nos últimos anos, constantes no apêndice desse trabalho, se observa que as formações docentes desenvolvidas são formações pontuais e que envolvem pequenos grupos de professores de determinadas disciplinas.

Nesse sentido, pode-se confirmar que, apesar do proposto no artigo 62 da LDB e das metas estabelecidas nos PNE e PEE, a despeito da formação continuada para professores, a União e o estado não atendem de forma efetiva o que propõe a legislação e, encontram-se longe de atender aos objetivos propostos na meta 16 dos PNE e PEE.

Ainda sobre as políticas de formação continuada, foi requerido, no *survey*, que os participantes assinalassem até 3 opções, de acordo com os itens constantes na tabela 6, a opinião dos participantes sobre a quais propósitos os programas de formação continuada devem estar voltados. Constatamos que os quesitos que obtiveram maior percentual de escolhas por parte de todas as categorias foram: ampliação e aprofundamento dos conhecimentos e experiências dos professores, escolhido em 27% pelos formadores regionais, 26% pelos orientadores de estudos, 30% pelos cursistas DTs e 27% pelos cursistas efetivos; a análise crítica das questões sobre o que ensinar e o como ensinar, em sua relação com questões sociais mais amplas foi escolhido em 25% pelos formadores regionais, 24% pelos orientadores de estudos, 23% pelos cursistas DTs e 27% pelos cursistas efetivos; A reflexão sobre a prática pedagógica e a pesquisa da própria prática docente foi escolhida em 24% pelos formadores regionais, 23% pelos orientadores de estudos, 21% pelos cursistas DTs e 21% pelos cursistas efetivos.

Os quesitos que obtiveram menor percentual de escolhas foram: análise das práticas discursivas inseridas nas relações de poder no cotidiano escolar escolhido em 7% pelos formadores regionais, 8% pelos orientadores de estudos, 7% pelos cursistas DTs e 8% pelos cursistas efetivos; análise do processo de decisão das políticas que intervêm no fazer pedagógico, escolhido em 6% pelos formadores regionais, 7% pelos orientadores de estudos, 5% pelos cursistas DTs e 5% pelos cursistas efetivos; implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e/ou estaduais escolhido em 6% pelos formadores regionais, 7% pelos orientadores de estudos, 5% pelos cursistas DTs e 5% pelos cursistas efetivos e; oportunidade para adquirir certificação para participação em processos seletivos e/ou progressão na carreira, escolhido em 4% pelos formadores regionais, 4% pelos orientadores de estudos, 6% pelos cursistas DTs e 7% pelos cursistas efetivos

Nesse sentido, podemos afirmar que os docentes aspiram por programas de formação que sejam voltados para a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos e experiências, pautados na reflexão sobre a prática pedagógica e a pesquisa da própria prática, com análise crítica das questões sobre o que ensinar e o como ensinar e em constante partilha e diálogo com seus pares.

Sobre esse anseio, Nóvoa (2003) corrobora:

A reflexão conjunta em “comunidades de prática”, o diálogo metódico entre os professores, a *professional conversation* (isto é, a discussão entre os pares, a análise colectiva das práticas), são referências centrais dos modelos actuais de formação de professores. Há uma forte dimensão analítica neste processo. Mas há também uma componente narrativa, pois é a partir das histórias (histórias num sentido de “situações narradas e teorizadas”) que se pode instituir uma FORMAÇÃO-MÚTUA (inter-pares) baseada na cooperação e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2003, p. 5)

Com relação aos percentuais menores, destacamos a oportunidade para adquirir certificação para participação em processos seletivos e/ou progressão na carreira. Tal fato desconstrói a hipótese levantada quando da análise dos dados referentes ao atendimento das políticas estaduais de formação docente apresentados, anteriormente.

Tabela 6 – Percepção dos participantes do PNEM no Espírito Santo sobre os programas/projetos de formação continuada

ALTERNATIVA	Formadores regionais	Orientadores de estudo	Cursistas efetivos	Cursistas DTs
A ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos e experiências dos professores	27%	26%	27%	30%
A análise crítica das questões sobre o que ensinar e o como ensinar, em sua relação com questões sociais mais amplas	25%	24%	23%	22%
A reflexão sobre a prática pedagógica e a pesquisa da própria prática docente	24%	23%	21%	21%
A análise das práticas discursivas inseridas nas relações de poder no cotidiano escolar	8%	8%	7%	8%
A análise do processo de decisão das políticas que intervêm no fazer pedagógico	7%	8%	9%	7%
A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e/ou estaduais.	5%	7%	6%	5%
A oportunidade para adquirir certificação para participação em processos seletivos e/ou progressão na carreira	4%	4%	7%	7%

Fonte: Tabulação própria com dados do *survey*

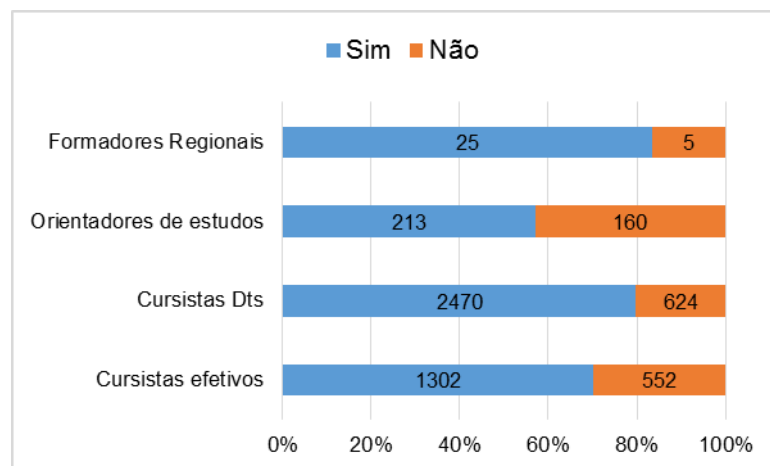
5.2 ARTICULAÇÃO DO PNEM COM O PROEMI

No que se refere ao questionamento se houve articulação da formação do PNEM ao ProEMI³³ nas escolas, de acordo com dados do *survey*, 83% dos formadores

³³ O Programa Ensino Médio Inovador é um programa de apoio técnico e financeiro, promovido pelo governo Federal atuando em articulação a União, os Estados e as Escolas, cujo objetivo principal é promover o direcionamento de ações que tenham como foco o currículo e a organização do trabalho pedagógico, tanto das Secretarias Estaduais de Educação, como das escolas; evidenciando a cooperação entre o trabalho realizado pelo MEC, as SEDUCs e as Escolas que ofertam ensino médio.

regionais, 57% dos orientadores de estudos, 80% dos cursistas DTs e 70% dos cursistas efetivos afirmam que ocorreu articulação como mostra o gráfico 28.

Gráfico 28 – Opinião dos participantes do PNEM do Espírito Santo sobre a articulação da formação do PNEM ao ProEMI



Fonte: Tabulação própria com dados do *survey*

O ProEMI, instituído pela Portaria Nacional nº 971/2009 (BRASIL, 2009e), tem como objetivo apoiar o desenvolvimento de uma política curricular inovadora nas escolas de ensino médio, a partir das dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia como eixos integradores da formação humana integral dos estudantes. Além disso, ele visa superar a fragmentação e a hierarquização das disciplinas curriculares, ampliar o tempo dos estudantes na escola, garantir uma formação integral, integrar e articular as diferentes áreas dos conhecimentos, fomentar a iniciação científica, entre outros. De acordo com a Portaria nº 971/2009,

As propostas de Redesenho Curricular elaboradas pelas escolas deverão, gradativamente, ampliar as 2.400 horas de carga mínima obrigatória para 3.000 horas e desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); iniciação científica e pesquisa; leitura e letramento; línguas estrangeiras; cultura corporal; produção e fruição das artes; comunicação, uso de mídias e cultura digital e; participação estudantil. (BRASIL, 2009e)

Nesse sentido, o ProEMI visa elaborar o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio; melhorar a aprendizagem nesta etapa de ensino; dialogar sobre os resultados da escola; discutir sobre os motivos de evasão, do baixo rendimento e de reprovação em determinadas áreas; analisar outras

dificuldades que interferem diretamente nos resultados escolares e; apoiar e fortalecer a formação dos professores.

Sobre a articulação do ProEMI com o PNEM, Erram (2017) afirma:

A partir do ProEMI, teve-se a proposição da formação continuada PNEM, para que os profissionais da educação pudessem se atualizar sobre as questões inerentes à realidade do Ensino Médio e sua estrutura foi considerada inovadora, assim sendo, verificamos que as ações mesmo com objetivos que respondam ao mercado, promoveram mudanças que são consideradas positivas. (ERRAM, 2017, p. 152)

E Traversini (2014) complementa:

O PNEM tem origem no ProEMI que foi criado no governo do Presidente Lula com o objetivo de induzir as escolas à elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio para a oferta de educação de qualidade com foco na formação integral, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). Consideramos que o PNEM desempenha papel importante nesse processo, pois se apresenta como formação continuada que discute na escola os elementos para que a reestruturação dos currículos do Ensino Médio aconteça. (TRAVERSINI, 2014, p. 15)

Nesse sentido, pode-se inferir que, para se efetivar as ações do programa ProEMI, teve-se a necessidade da formação continuada. Desse modo, o PNEM pode ser considerado componente de valorização profissional e, unido ao ProEMI e outros programas, constitui-se como “um conjunto de políticas” que visa superar desafios no Ensino Médio.

5.3 METODOLOGIA, ADEQUAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO SEQUENCIAL DOS CONTEÚDOS TRABALHADOS NA FORMAÇÃO.

Para analisar o conteúdo da formação, tomamos como base as respostas dos participantes no *survey* e no Simec. Destacamos que, para discorrermos sobre os conteúdos da formação pelos dados do *survey*, utilizamos a categoria cursistas subdividindo-os nas quatro áreas do conhecimento³⁴ e, pelos dados do Simec, não houve possibilidade de realizar as análises categorizando os cursistas por área de

³⁴ As quatro áreas de conhecimentos: Ciências da Natureza e suas Tecnologias que inclui professores de química, física, biologia; Ciências Humanas e suas Tecnologias que inclui professores de história, sociologia, geografia e filosofia; Linguagens e Códigos que inclui professores de português, literatura, artes, educação física e línguas (inglês e espanhol) e Matemática, que inclui professores de matemática.

conhecimento. Isso ocorre, porque os relatórios personalizados das avaliações complementares constantes no Simec são disponibilizados, para alguns dados, as categorias distribuídas em coordenador pedagógico, formador regional, orientador de estudo e professores. E em outros dados, os relatórios apresentam informações sem subdivisões de categorias.

A fim de entendermos a dinâmica da formação quanto à metodologia, adequação e distribuição sequencial dos conteúdos trabalhados durante a formação, sob a percepção dos cursistas do PNEM no Espírito Santo, fizemos análise dos dados do *survey* constantes no gráfico 29.

Pelos dados expostos, com relação ao questionamento sobre a distribuição sequencial dos conteúdos durante a formação do PNEM, com sugestões de respostas distribuídas em: “excelente”, “boa”, “regular” e “ruim”, 58% dos cursistas da área de Matemática avaliam que foi boa, 35% avaliam em excelente, 7% em regular e menos de 1% em ruim; seguindo os mesmos critérios de avaliação, 56% dos cursistas da área de Linguagens dizem que foram boas, 37% avaliam em excelente, 7% avaliam em regular e menos de 1% em ruim; os professores da área de Ciências Humanas avaliam em 55% boa, 39% excelente, 6% regular e 1% avalia em ruim e; os professores da área de Ciências da Natureza avaliam em 51% boa, 40% dizem que foi excelente, 8% dizem que foi regular e 1% avalia em ruim.

Pelos dados apresentados, é possível inferir que, de modo geral, todos os cursistas de todas as áreas do conhecimento avaliam a distribuição sequencial dos conteúdos durante a formação de forma positiva, com percentuais de satisfação que variam em excelente e boa.

No que se refere à adequação dos conteúdos trabalhados aos objetivos da formação fundamentados nos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia, 53% dos professores da área de Matemática dizem que foi boa, 40% afirmam que foi excelente, 6% afirmam que foi regular e menos de 1% afirma que foi ruim; a maior parte dos cursistas da área de Linguagens, 52%, dizem que a adequação dos conteúdos foi boa, 44% dizem que foi excelente, 4% afirmam que foi regular e menos de 1% afirma que foi ruim; dentre os professores da área de Ciências

Humanas, 50% avaliam em excelente, 46% afirmam que foi boa, 4% dizem que foi regular e menos de 1% diz que foi ruim; os professores da área de Ciências da Natureza, em sua maioria, 48%, avaliam em boa, 46% avaliam em excelente, 5% dizem que foi regular e menos de 1% diz que foi ruim.

No quesito adequação dos conteúdos trabalhados aos objetivos da formação fundamentados nos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia, percebemos o mesmo comportamento dos cursistas, quando a maior parte avalia a adequação em excelente e boa.

No que se refere à adequação dos conteúdos teóricos às suas necessidades para atuação profissional, os dados explicitam que 68% dos cursistas da área de matemática, dizem que foi boa e 32% afirmam que foi excelente; a maior parte dos cursistas da área de Linguagens, 63%, dizem que a adequação dos conteúdos foi boa e 37% dizem que foi excelente; dentre os professores da área de Ciências Humanas, 50% afirmam que foi boa, 49,8% avaliam em excelente e menos de 1% regular e; os professores da área de Ciências da Natureza, em sua maioria, 62%, avaliam em boa e 38% avaliam em excelente.

Na opinião dos cursistas, a adequação dos conteúdos teóricos às suas necessidades para atuação profissional, também foi avaliado de modo positivo. Sendo que nenhum dos cursistas avaliou esse quesito em ruim.

Sobre o questionamento à adequação das práticas propostas pela formação a suas necessidades para atuação profissional, 58% dos professores da área de Matemática dizem que foi boa, 34% afirmam que foi excelente, 8% afirmam que foi regular e menos de 1% afirma que foi ruim; a maior parte dos cursistas da área de Linguagens, 56%, dizem que a adequação dos conteúdos foi boa, 37% dizem que foi excelente, 7% afirmam que foi regular e menos de 1% afirma que foi ruim; dentre os professores da área de Ciências Humanas, 55% avaliam em excelente, 38% afirmam que foi boa, 6% dizem que foi regular e 1% diz que foi ruim; os professores da área de Ciências da Natureza, em sua maioria, 51%, avaliam em boa, 41% avaliam em excelente, 7% dizem que foi regular e 1% diz que foi ruim.

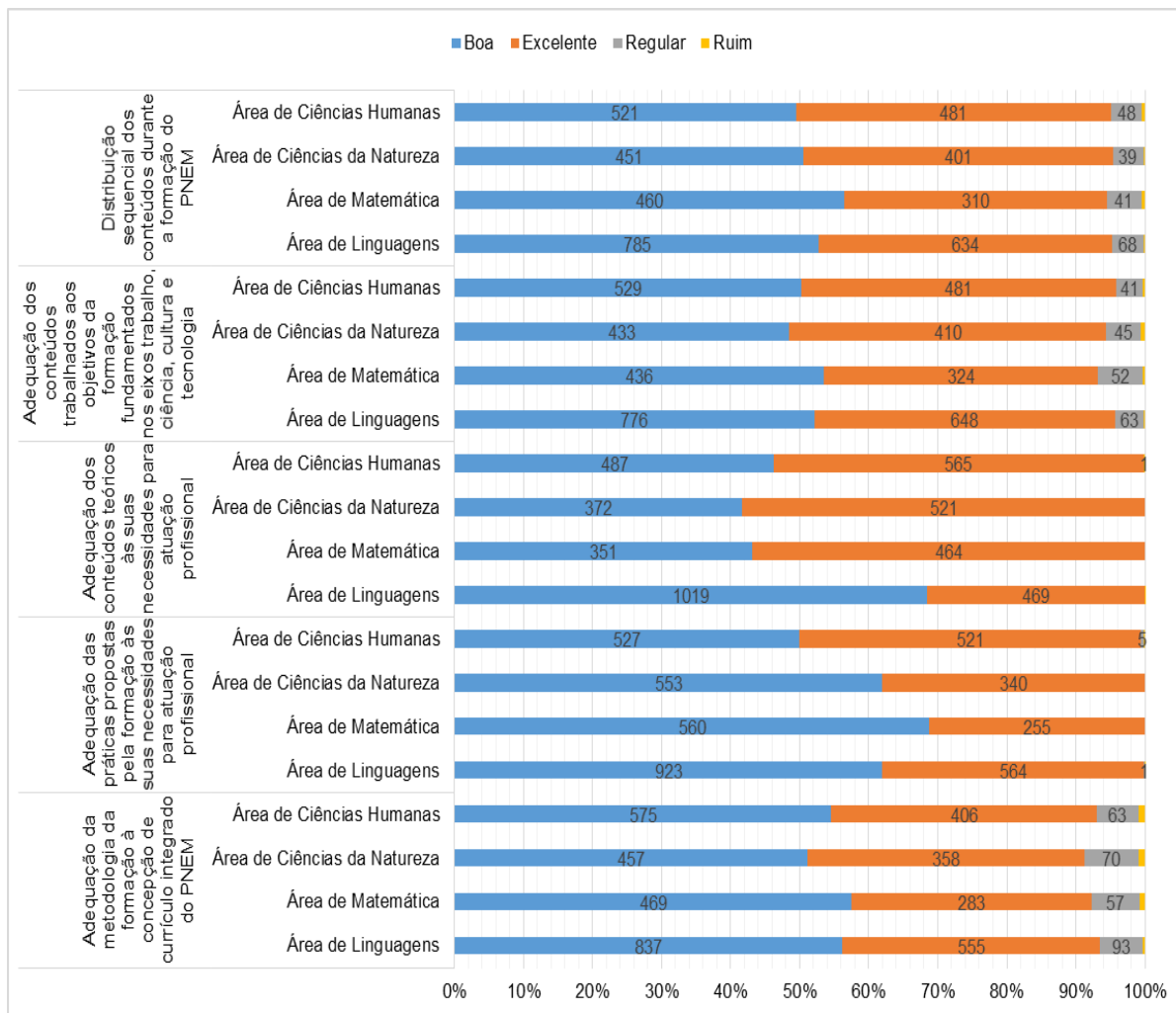
O mesmo comportamento fica evidente com relação ao questionamento adequação das práticas propostas pela formação às necessidades para atuação profissional em que a maioria dos cursistas afirma que esse quesito atende de forma excelente e boa.

Ao serem questionados sobre a adequação da metodologia da formação à concepção de currículo integrado do PNEM, 56% dos professores da área de Matemática sinalizaram que foi boa, 38% dizem que foi excelente, 4% afirmam que foi regular e menos de 1% diz que foi ruim, os professores da área de Linguagens, em sua maioria, 53% dizem que foi boa, 43% avaliam em excelente, 5% dizem que foi regular e menos de 1% avalia em ruim; os professores da área de Ciências Humanas seguem o mesmo raciocínio de avaliação dos demais perfis, sendo que 49% avaliam em boa, 46% dizem que foi excelente, 5% dizem que foi regular e menos de 1% diz que foi ruim e; os professores da área de Ciências da Natureza em sua maioria, 51% em boa, 45% em excelente, 5% avaliam em regular e menos de 1% em ruim.

Percebemos que a maioria dos cursistas de todas as áreas do conhecimento, avalia como excelente e boa a adequação da metodologia da formação à concepção de currículo integrado do PNEM. Os dados mencionados acima podem ser verificados no gráfico 29 (p. 160).

Desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas e contribuir para o conhecimento acerca de como os sentidos das relações entre teoria e prática são construídos nos currículos são dois dos objetivos propostos pela formação do PNEM. Considerando os resultados apontados pelos cursistas da formação do PNEM no Espírito Santo, elencados e apresentados no gráfico 29, podemos inferir que tais objetivos foram atendidos visto que, pelas respostas dos participantes, entendemos que estes compreendem que a formação privilegia a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente e põe o professor como sujeito ativo no processo de formação para além da busca de atualização e aprofundamento do conhecimento, mas também como aquele que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade

Gráfico 29 – Percepção dos cursistas do PNEM do Espírito Santo sobre adequação, relação, distribuição sequencial e aplicabilidade dos conteúdos da formação



Fonte: Tabulação própria com dados do *survey*

5.4 ARTICULAÇÃO DO PNEM E AS ÁREAS DO CONHECIMENTO

Pelos dados do *survey*, efetuamos análise das respostas dos cursistas com relação à interação entre teoria e a prática ao longo da formação do PNEM; articulação dos conteúdos da formação entre as áreas de conhecimentos; articulação dos conteúdos da formação nas áreas de conhecimentos e articulação dos conteúdos entre os componentes curriculares.

No que se refere à articulação dos conteúdos da formação nas áreas do conhecimento, 50% dos cursistas da área de Matemática sinalizaram que sempre ocorreu, 43% dizem que frequentemente houve interação e 3% afirmam que ocorreu interação regularmente; os cursistas da área de Linguagens seguem a mesma

opinião que os da área de Matemática, sendo que 53% dizem que sempre ocorreu articulação, 43% avaliam que frequentemente ocorreu articulação, 3% dizem que a articulação aconteceu regularmente; os cursistas da área de Ciências Humanas seguem o mesmo raciocínio de avaliação dos demais perfis, sendo que 55% avaliam a ocorrência de articulação em sempre, 41% dizem que a articulação ocorreu frequentemente e 4% dizem que a articulação ocorreu de modo regular e; com relação aos cursistas da área de Ciências da Natureza, 54% dizem que essa articulação ocorreu sempre, 43% afirmam que frequentemente ocorreu articulação, 3% dizem que ocorreu regularmente articulação dos conteúdos nas áreas do conhecimento.

Com relação à articulação dos conteúdos da formação entre áreas do conhecimento, 49% dos cursistas da área de Matemática sinalizaram que sempre ocorreu, 47% dizem que frequentemente houve interação e 4% afirmam que ocorreu interação regularmente; os cursistas da área de Linguagens seguem a mesma opinião que os da área de Matemática, sendo que 50% dizem que sempre ocorreu articulação, 45% avaliam que frequentemente ocorreu articulação, 5% dizem que a articulação aconteceu regularmente; os cursistas da área de Ciências Humanas seguem o mesmo raciocínio de avaliação dos demais perfis, sendo que 50% avaliam a ocorrência de articulação em sempre, 44% dizem que a articulação ocorreu frequentemente e 6% dizem que a ocorreu de modo regular e; com relação aos cursistas da área de Ciências da Natureza, 50% dizem que essa articulação ocorreu sempre, 45% afirmam que frequentemente ocorreu articulação, 5% dizem que ocorreu regularmente e 1% afirma que nunca ocorreu articulação dos conteúdos entre as áreas do conhecimento.

A respeito da articulação dos conteúdos da formação entre os componentes curriculares, 45% dos cursistas da área de Matemática sinalizaram que sempre ocorreu, 51% dizem que frequentemente houve interação e 4% afirmam que ocorreu interação regularmente; os cursistas da área de Linguagens seguem a mesma opinião que os da área de Matemática, sendo que 51% dizem que sempre ocorreu articulação, 46% avaliam que frequentemente ocorreu articulação, 3% dizem que a articulação aconteceu regularmente; os cursistas da área de Ciências Humanas seguem o mesmo raciocínio de avaliação dos demais perfis, sendo que 49%

avaliam a ocorrência de articulação em sempre, 47% dizem que a articulação ocorreu frequentemente e 3% dizem que a ocorreu de modo regular e; com relação aos cursistas da área de Ciências da Natureza, 50% dizem que essa articulação ocorreu sempre, 46% afirmam que frequentemente ocorreu articulação, 4% dizem que ocorreu regularmente ocorreu articulação dos conteúdos entre os componentes curriculares.

Sobre as articulações do conteúdo da formação entre as áreas do conhecimento e nas áreas do conhecimento e entre os componentes curriculares, o texto introdutório do caderno I, da segunda etapa da formação menciona que, na leitura e reflexão dos cadernos, devem ser postos como objetivos o aprofundamento das discussões sobre a articulação do PNEM entre as áreas do conhecimento, nas áreas do conhecimento e entre os componentes curriculares.

Destacamos como ponto fundamental que nesta segunda etapa seja feita a leitura e a reflexão dos cadernos de todas as áreas por todos os professores que participam da formação do Pacto, considerando o objetivo de aprofundar as discussões sobre a articulação entre conhecimentos das diferentes disciplinas e áreas, a partir da realidade escolar. A perspectiva de integração curricular posta pelas DCNEM exige que os professores ampliem suas compreensões sobre a totalidade dos componentes curriculares, na forma de disciplinas e outras possibilidades de organização do conhecimento escolar, a partir de quatro dimensões fundamentais: a) compreensão sobre os sujeitos do Ensino Médio considerando suas experiências e suas necessidades; b) escolha de conhecimentos relevantes de modo a produzir conteúdos contextualizados nas diversas situações onde a educação no Ensino Médio é produzida; c) planejamento que propicie a explicitação das práticas de docência e que amplie a diversificação das intervenções no sentido da integração nas áreas e entre áreas; d) avaliação que permita ao estudante compreender suas aprendizagens e ao docente identificá-las para novos planejamentos. (BRASIL, 2014a, p. 4, grifo nosso).

Nessa perspectiva, denota-se aqui que a intenção da formação, conforme exposta no excerto acima, correlaciona com a avaliação dos professores participantes do PNEM no Espírito Santo.

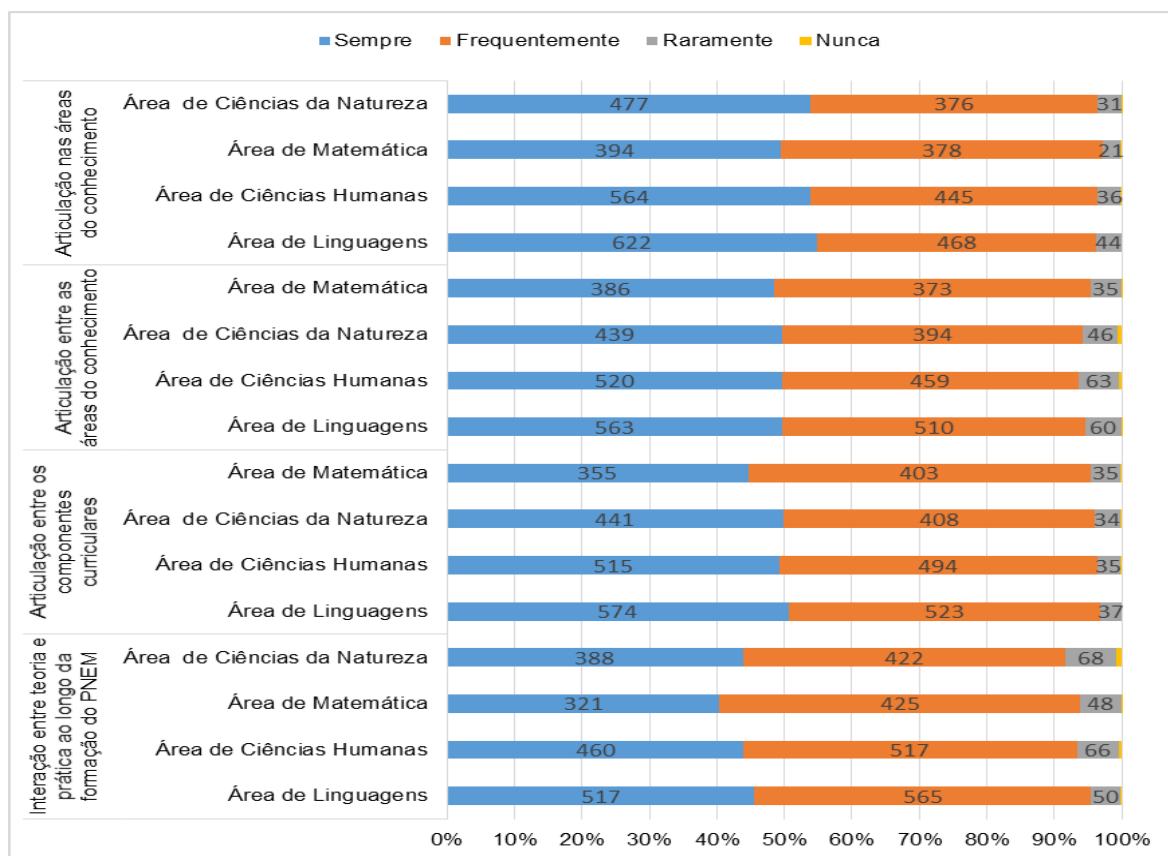
Com relação à opinião dos cursistas sobre a frequência da interação entre teoria e prática ao longo da formação do PNEM, 40% dos cursistas da área de Matemática sinalizaram que sempre ocorreu, 53% dizem que frequentemente houve interação, 6% afirmam que ocorreu interação regularmente; os cursistas da área de Linguagens seguem a mesma opinião que os da área de Matemática, sendo que

46% dizem que sempre ocorreu interação entre teoria e prática, 50% avaliam que frequentemente ocorreu interação, 4% dizem que a interação aconteceu regularmente; os cursistas da área de Ciências Humanas seguem o mesmo raciocínio de avaliação dos demais perfis, sendo que 44% avaliam a ocorrência de interação em sempre, 49% dizem que a interação ocorreu frequentemente e 6% dizem que a interação ocorreu de modo regular e; com relação aos cursistas da área de Ciências da Natureza, 44% dizem que essa interação ocorreu sempre, 48% afirmam que frequentemente ocorreu interação, 8% dizem que a interação ocorreu regularmente e 1% afirma que nunca ocorreu interação entre teoria e prática ao longo da formação do PNEM.

Observa-se que os cursistas afirmam que houve interação entre teoria e prática ao longo da formação do PNEM, nesse sentido, é importante ressaltar que a dinâmica da formação propunha, em diversas atividades dos cadernos, ações que envolvessem o contexto da sala de aula. Na etapa I, por exemplo, uma das propostas de atividades constante no caderno II - O Jovem como Sujeito do Ensino Médio foi: “Promover diálogo com os estudantes na escola sobre culturas juvenis” (p.29). Na etapa II, podemos citar a atividade do caderno I - Organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio foi: “Realizar debate com os estudantes sobre instâncias colegiadas e formas de participação dos sujeitos escolares” (BRASIL, 2014a, p.20). Os dados apontados acima podem ser verificados no gráfico 30 (p. 164).

Nesse sentido, pode-se inferir que os dados nos apontaram que, em todos os perfis e em todos os questionamentos, os cursistas afirmam que houve articulação dos conteúdos da formação do PNEM já que dividem a opinião em sempre e frequentemente. Logo é possível afirmar que houve articulação entre as áreas de conhecimento, nas áreas de conhecimentos, entre os componentes curriculares e que houve interação entre teoria e prática ao longo da formação do PNEM.

Gráfico 30 – Percepção dos cursistas do PNEM do Espírito Santo sobre a interação entre teoria e a prática ao longo da formação do PNEM; a articulação do PNEM com, nas e entre as áreas do conhecimento e entre os componentes curriculares



Fonte: Tabulação própria com dados do *survey*

5.5 SOBRE OS CADERNOS DA FORMAÇÃO

Para analisar os cadernos da formação, tomamos como base as respostas dos participantes no *survey* e no Simec.

Como já mencionado anteriormente, a formação ocorreu em duas etapas. Nos estudos da primeira etapa, foram trabalhados seis cadernos que tinham como tema central sujeitos do ensino médio e formação humana integral. O tema foi assim distribuído:

Quadro 8 – Relação dos cadernos da I Etapa do PNEM

Cadernos	Títulos
I	Ensino Médio e Formação Humana Integral
II	O Jovem como Sujeito do Ensino Médio
III	Currículo do Ensino Médio
IV	Áreas de Conhecimento e Integração Curricular
V	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico
VI	Avaliação no Ensino Médio

Fonte: Elaboração própria partir dos títulos dos cadernos da primeira etapa do PNEM

Na segunda etapa da formação, foram estudados cinco cadernos. Esse material trouxe temas específicos das áreas de conhecimentos, buscando estabelecer integração curricular, em consonância com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum do Currículo.

No quadro a seguir, apresentamos as temáticas abordadas na II Etapa da formação:

Quadro 9 – Relação dos cadernos da II Etapa do PNEM

Cadernos	Títulos
I	Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio
II	Ciências Humanas (Sociologia/Filosofia/História/Geografia)
III	Ciências da Natureza (Química/Física/Biologia)
IV	Linguagens (Língua Portuguesa/Artes/ Educação Física/ Língua Estrangeira Moderna)
V	Matemática

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos títulos dos cadernos da segunda etapa do PNEM

É relevante afirmar que os temas dos cadernos do PNEM tiveram como objetivo principal propiciar subsídios teóricos que nortearam discussões sobre outras abordagens e possibilidades de arranjos curriculares a fim de contribuir para a melhoria do ensino médio e, de acordo com Oliveira (2017):

Os cadernos da primeira etapa da formação são apresentados sob a perspectiva de que os professores compreendam quem são os sujeitos do ensino médio, suas experiências e necessidades; planejem e organizem os conteúdos de suas disciplinas de forma contextualizada e articulada com as outras áreas do conhecimento. Tais compreensões devem sempre partir da realidade escolar em que estão inseridos, respeitando a necessidade de manutenção da especificidade de cada campo do saber que são expressos nos componentes curriculares.

A segunda etapa traz para o debate a fragmentação e a compartimentação dos conhecimentos em disciplinas, o que representa uma característica marcante no contexto do ensino médio. Cabe destacar que todos os cadernos, sejam da primeira ou da segunda etapa, perpassam por quatro eixos norteadores, que são: a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia, numa perspectiva de formação humana integral, em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais sejam incorporados e integrados. (OLIVEIRA, 2017, p. 75)

Nesse sentido, pode-se afirmar que os temas dos cadernos da formação do PNEM previam um diálogo entre os conhecimentos teóricos e experiências dos docentes.

5.5.1 Percepção dos participantes do PNEM do Espírito Santo sobre as temáticas dos cadernos da formação

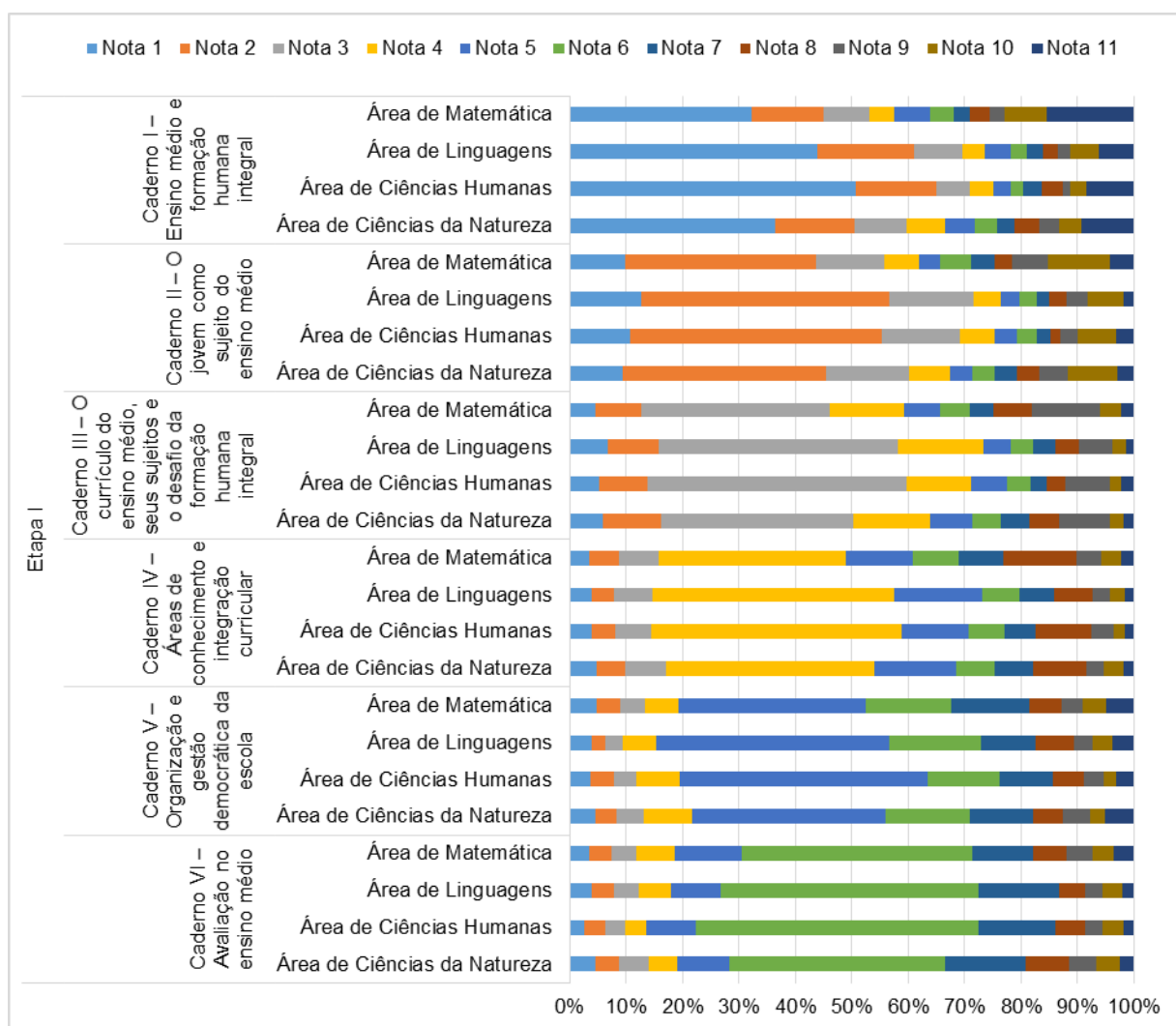
Em relação às temáticas dos cadernos da formação, efetuamos nossa análise a partir dos dados do *survey* respondidos pelos participantes do PNEM no Espírito Santo. No *survey*, foi solicitado aos participantes que hierarquizassem o grau de satisfação referente às temáticas dos cadernos, pontuando 1 para o caderno de que mais gostou até 11 para o que menos gostou. Nesse sentido, efetuamos as análises das avaliações dos participantes por área do conhecimento. Como as avaliações perfizeram percentuais variáveis de 1 a 11 em todos os cadernos, como forma de melhor situar a leitura dos dados, estabelecemos a apresentação dos resultados do caderno que obteve maior percentual de avaliação em 1 como o que mais agradou e o caderno que obteve menor percentual de avaliação em 1 como o que menos agradou.

Conforme mostra o gráfico 31 (p. 164), com relação às temáticas dos seis cadernos estudados na etapa I da formação, o caderno I “Ensino médio e formação humana integral” obteve melhor percentual de avaliação em 1 (valor estabelecido para avaliar no grau que mais agradou). Sendo que 32% dos cursistas da área de Matemática, 43% dos cursistas da área de Linguagens, 51% dos cursistas da área de Ciências Humanas e 37% dos cursistas da área de Ciências da Natureza avaliaram este caderno em 1.

O caderno I “Ensino médio e formação humana integral” descreve o contexto e os desafios do ensino médio brasileiro, ressaltando a necessidade da discussão e da implantação das DCNEM. Enfatiza que as DCNEM devem servir como subsídios

para nortear a conquista do direito à educação e à formação humana integral, além de servir como base para auxiliar na resolução dos problemas que se apresentam para o ensino médio frente às políticas públicas.

Gráfico 31 – Percepção dos participantes da formação do PNEM no Espírito Santo sobre a temática dos cadernos da etapa I da formação



Fonte: Tabulação própria com dados do *survey*

No que se refere à avaliação da temática que menos agradou, na etapa I da formação, o caderno VI “Avaliação no ensino médio” obteve menor percentual de avaliação em 1. Sendo que apenas 3% dos cursistas da área de Matemática, 4% dos cursistas da área de Linguagens, 2% dos cursistas da área de Ciências Humanas e 5% dos cursistas da área de Ciências da Natureza avaliaram este caderno em 1.

O caderno VI “Avaliação no ensino médio” apresenta a avaliação como meio de promoção de formação humana integral no contexto da escola. Ele assinala a necessidade de integração da avaliação ao Projeto Político Pedagógico da Escola - PPP e a articulação da mesma com as DCNEM. O caderno aborda, ainda, a avaliação nas três dimensões: avaliação de aprendizagem, avaliação institucional e avaliação externa.

Com relação à avaliação atribuída pelos participantes nas temáticas dos demais cadernos da etapa I, nota-se pelo gráfico 31 (p. 164) que, de modo geral, os cursistas ficaram satisfeitos com as temáticas e que as avaliações seguiram o mesmo comportamento pelos cursistas de todas as áreas do conhecimento.

Seguimos o mesmo padrão de análise das temáticas dos cadernos da etapa I da formação para verificar a avaliação dos participantes sobre as temáticas dos cinco cadernos da etapa II da formação. Porém, percebemos que o comportamento dos participantes para avaliar os cadernos da etapa II diferenciou-se do comportamento das avaliações dos cadernos na etapa I. Percebemos que as opiniões dos cursistas variaram em um mesmo caderno. Não sendo possível, desse modo, atribuir a classificação da temática do caderno que mais agradou aos cursistas partindo do maior percentual avaliado em 1. Nesse sentido, procedemos à análise dos dados apontando os percentuais atribuídos por nota que cada área do conhecimento atribuiu em cada caderno.

Pelo gráfico 32 (p. 168) pode-se verificar que referente ao caderno I “Organização do trabalho pedagógico no ensino médio”, em uma escala de 1 a 11, sendo 1 o que mais agradou e 11 o que menos agradou, o maior percentual de avaliação foi 7. Avaliado por 42% dos cursistas da área de Linguagens, 43% dos cursistas da área de Ciências Humanas e 34% dos cursistas da área de Ciências da Natureza. Já os cursistas da área de Matemática atribuíram, com um percentual de 32%, nota 1 para a temática desse mesmo caderno.

Também observamos a mesma variável de opiniões ocorridas no caderno I, no caderno II “Ciências Humanas” o maior percentual de avaliação atribuído foi 8, avaliado por 42% dos cursistas da área de Linguagens, 40% dos cursistas da área de Ciências Humanas e 34% dos cursistas da área de Ciências da Natureza.

Excetuando mais uma vez a área de Matemática que teve maior percentual atribuído em 7, com 34%. Observa-se também que o maior percentual, 22%, atribuído em 1, nesse caderno, foi dos cursistas da área de Ciências Humanas.

Sobre o caderno II da segunda etapa, “Ciências Humanas”, Erram (2017) menciona que:

O caderno das Ciências Humanas, diante da sua realidade curricular, apontou os eixos dentro dos componentes curriculares que acreditaram serem primordiais na discussão. Percebemos que a reflexão sobre a integração dos eixos é realizada de forma muito sutil, que a compreensão dada no caderno, em específico, fica muito superficial e seria necessário mais tempo para uma boa discussão e compreensão dos cursistas. O texto perpassa assuntos bastante específicos da área, a discussão com professores de outras áreas foi considerada interessante já que para um trabalho interdisciplinar é preciso que todo o coletivo tenha conhecimento suficiente para cooperar e também compreender as propostas apresentadas para os estudantes. (ERRAM, 2017, p. 210)

Com relação ao caderno III “Ciências da Natureza”, também observamos a mesma variável de opiniões ocorridas nos cadernos referidos anteriormente. Sendo que os cursistas da área de Linguagens e Ciências Humanas tiveram um comportamento parecido, atribuindo, com o percentual de 44% e 49%, respectivamente, avaliação em 9 para a temática desse caderno. Os cursistas da área de Matemática, perfazendo o maior percentual em 32%, atribuíram avaliação 8 para a temática deste caderno. Já os cursistas da área de Ciências da Natureza, atribuíram, com um percentual de 31%, avaliação 1 para o caderno da própria área.

Sobre o caderno III “Ciências da Natureza”, Erram (2017) enfoca que:

O caderno da área das Ciências da Natureza abordou, a partir do movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)95, o trabalho por meio dos eixos integradores, justificando uma nova visão do trabalho com as Ciências no Ensino Médio, que buscava a contextualização e a interdisciplinaridade como base para as discussões e a alfabetização científica necessária aos estudantes, mesmo apontando que esse não seria o único caminho para se atingir a integração curricular e o trabalho com as dimensões do conhecimento. (ERRAM, 2017, p. 211)

A autora afirma que, nesse caderno, não houve especificação do trabalho com os eixos norteadores, houve uma discussão sobre organização do trabalho pedagógico por meio da pesquisa como princípio pedagógico e a interdisciplinaridade, a contextualização como principais dimensões da educação com enfoque nas Ciências e tecnologias.

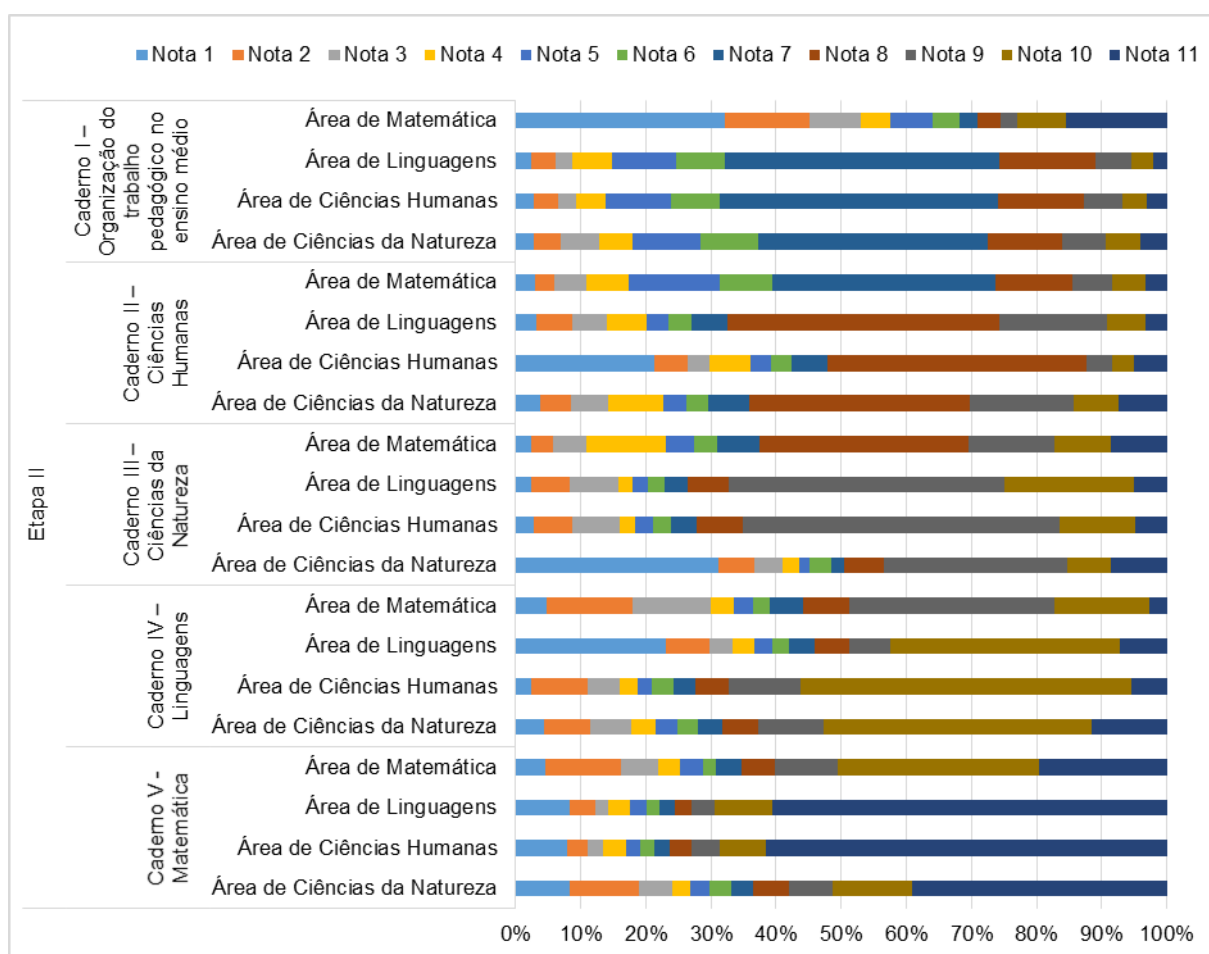
No caderno IV “Linguagens”, as avaliações atribuídas, com maior percentual, foram pontuadas em 10, avaliado por 35% dos cursistas da área de Linguagens, 52% dos cursistas da área de Ciências Humanas e 49% dos cursistas da área de Ciências da Natureza. As variações de opiniões evidenciam, mais uma vez, na avaliação atribuída pelos cursistas da Área de Matemática que atribuíram 9 para a temática desse caderno, com um percentual avaliado em 31%. É relevante afirmar que 23% dos cursistas da área de Linguagem pontuaram a temática de caderno em 1 (valor que mais agradou). Esse foi o maior percentual em 1 para o referido caderno.

Na concepção de (ERRAM, 2017 p. 177), o caderno da área do conhecimento Linguagens apresentou as dimensões do conhecimento de forma bastante didática e clara, evidenciando a integração dos eixos na concepção da importância dessa área.

Já a leitura dos dados referentes às opiniões dos participantes sobre a temática do caderno V “Matemática”, evidencia-se que, dentre todos os cadernos estudados na formação, tanto na etapa I, quanto na etapa II, este foi o avaliado com menor preferência por parte de todos os cursistas, inclusive pelos cursistas da área de Matemática. Desse modo, as avaliações atribuídas, com maior percentual, foram pontuadas em 11, avaliado por 60% dos cursistas da área de Linguagens, 62% dos cursistas da área de Ciências Humanas e 38% dos cursistas da área de Ciências da Natureza. Os cursistas da área de matemática atribuíram 10 e 11 para a temática desse caderno, com um percentual avaliado em 31% e 20%, respectivamente, para esses valores (10 e 11).

O caderno V “Matemática” apresentou a definição de trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Esse caderno também enfatizou que a produção do conhecimento matemático tem ligação com os eixos integradores e os matemáticos que são estudados no ensino médio. Além disso, objetivou instigar os cursistas a pensar o currículo embasado nas dimensões do trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Os dados mencionados podem ser analisados no gráfico 32.

Gráfico 32 – Percepção dos participantes da formação do PNEM no Espírito Santo sobre a temática dos cadernos da etapa II da formação



Fonte: Tabulação própria com dados do *survey*

5.5.2 Conteúdos dos cadernos da formação do PNEM

No que se refere aos conteúdos dos cadernos, procedemos à análise dos dados do *survey* por caderno e por categoria de cursistas distribuídos nas áreas do conhecimento.

O gráfico 33 (p. 174) nos mostra a avaliação do conteúdo dos seis cadernos da primeira etapa da formação realizada pelos professores das 4 áreas do conhecimento. Nota-se que, de modo geral, todos os cadernos da primeira etapa da formação tiveram os conteúdos avaliados com maior percentual “muito satisfatório” e “satisfatório” por parte dos participantes de todas áreas do conhecimento.

Com relação à análise do conteúdo do caderno I – “Ensino Médio e formação humana integral”, os cursistas da área de Ciências Humanas avaliam em 57% como satisfatório, 41% avaliam em muito satisfatório e 2% avaliam como pouco satisfatório; dentre os cursistas da área de Linguagens, 53% avaliam como satisfatório e 2% avaliam como pouco satisfatório; os cursistas da área de Matemática avaliam em 46% como satisfatório, 52% avaliam em muito satisfatório e 1% avaliam como pouco satisfatório e; os cursistas da área de Ciências da Natureza avaliam em 51% como satisfatório, 46% avaliam em muito satisfatório, 3% avaliam como pouco satisfatório e 1% dizem que os conteúdos foram insatisfatórios.

Sobre os conteúdos do caderno I Ensino médio e formação humana integral da primeira etapa da formação do PNEM, Moraes et al. (2013) afirma:

O projeto de formação humana integral propõe-se a superar a dualidade presente na organização do ensino médio, promovendo o encontro sistemático entre “cultura e trabalho”, fornecendo aos alunos uma educação integrada ou unitária capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social [...]. (MORAES et al., 2013, p. 23).

Desse modo, ressalta-se que a proposta de formação humana integral necessita de discussão, compreensão e reflexão por parte de todos os envolvidos na educação, sobretudo na observação do contexto social desigual que os estudantes da escola pública vivem.

No que se refere ao conteúdo do caderno II “ O jovem como sujeito do ensino médio”, os cursistas da área de Ciências Humanas avaliam em 51% como satisfatório, 46% como muito satisfatório e 3% como pouco satisfatório; dentre os cursistas da área de Linguagens, 52% avaliam como satisfatório, 46% como muito satisfatório e 2% avaliam como pouco satisfatório; os cursistas da área de Matemática avaliam em 48% como satisfatório, 49% como muito satisfatório e 3% como pouco satisfatório e; os cursistas da área de Ciências da Natureza avaliam em 52% como satisfatório, 44% como muito satisfatório, 4% como pouco satisfatório e 1% dizem que os conteúdos foram insatisfatórios. Como mencionamos, esta foi a temática que mais agradou os participantes do PNEM do Espírito Santo.

O caderno II “[...] aponta como grande desafio a compreensão do jovem e sua percepção como sujeito completo e não somente como receptor e sujeito que está

na escola; [...] (ERRAM, 2017, p. 178). Sobre essa concepção, Carrano e Dayrell (2013) mencionam:

Na realidade, não há tanto uma juventude e sim jovens, enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural em que se inserem e, assim, elaboram utilizado pelos próprios autores, considerado como “processo de rejuvenescer”. 178 determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. (CARRANO; DAYRELL, 2013, p. 15- 16).

Discutir sobre os jovens do ensino médio, talvez seja uma das tarefas mais desafiadoras para os professores, visto que o jovem do ensino médio se insere em grupos com diferentes tipos de identidades sendo que o desafio é “[...] observá-lo como parte de um projeto societário, reflexo das necessidades do capital que no campo educacional tem sido visto como sujeito em formação para o mercado de trabalho [...]”. (ERRAM, 2017, p. 179)

O conteúdo do caderno III “O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral” foi avaliado, de modo geral, em muito satisfatório e satisfatório pelos cursistas de todas as áreas do conhecimento. Os cursistas da área de Ciências Humanas avaliam em 50% como satisfatório, 44% como muito satisfatório, 5% como pouco satisfatório e 1% como insatisfatório; dentre os cursistas da área de Linguagens, 48% avaliam como satisfatório, 48% como muito satisfatório, 3% avaliam como pouco satisfatório e 1% como insatisfatório; os cursistas da área de Matemática avaliam em 45% como satisfatório, 50% como muito satisfatório, 4% como pouco satisfatório e; os cursistas da área de Ciências da Natureza avaliam em 49% como satisfatório, 47% como muito satisfatório, 4% como pouco satisfatório e 1% diz que os conteúdos foram insatisfatórios.

Nesse caderno, Simões e Silva (2013) afirmam o objetivo principal de acompanhar o cursista

[...] em uma reflexão sobre suas práticas, sobre as relações dessas práticas com o campo teórico do currículo e indagar, ainda, que implicações essas reflexões podem ter ao considerarmos as necessidades e o direito à educação que possuem os alunos jovens e adultos do ensino médio brasileiro (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 5).

Desse modo, para que os professores reflitam sobre o currículo, o caderno aponta que é necessário o conhecimento “[...] dos fundamentos teórico-metodológicos propostos pelas Diretrizes do Ensino Médio; e que tais fundamentos trabalhem de forma integrada” (SIMÕES; SILVA, 2013, p. 10-11).

Sobre o conteúdo do caderno IV “Áreas de conhecimento e integração curricular”, podemos verificar o mesmo comportamento dos demais cadernos, em que os maiores percentuais de avaliação variaram entre satisfatório e muito satisfatório. Os cursistas da área de Ciências Humanas avaliam em 48% como satisfatório, 47% como muito satisfatório, 4% como pouco satisfatório e 1% como insatisfatório; dentre os cursistas da área de Linguagens, 45% avaliam como satisfatório, 50% como muito satisfatório, 3% avaliam como pouco satisfatório e 2% como insatisfatório; os cursistas da área de Matemática avaliam em 42% como satisfatório, 54% como muito satisfatório, 3% como pouco satisfatório e 1% como insatisfatório e; os cursistas da área de Ciências da Natureza avaliam em 50% como satisfatório, 45% como muito satisfatório, 4% como pouco satisfatório e 1% diz que os conteúdos foram insatisfatórios.

O conteúdo do caderno IV “Áreas de conhecimento e integração curricular” teve como objetivo instigar o professor para a discussão sobre a formação humana integral vinculada às dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia e a discussão a despeito da integração curricular a partir de reflexão sobre as disciplinas e as possibilidades de integração entre as consideradas de mesma área do conhecimento.

No que se refere ao conteúdo do caderno V “Organização e gestão democrática da escola”, a avaliação dos participantes seguiu o mesmo padrão dos demais cadernos, com os maiores percentuais de avaliação variáveis em muito satisfatório e satisfatório. Os cursistas da área de Ciências Humanas avaliam em 49% como satisfatório, 46% como muito satisfatório, 4% como pouco satisfatório e 1% como insatisfatório; dentre os cursistas da área de Linguagens, 50% avaliam como satisfatório, 46% como muito satisfatório, 4% avaliam como pouco satisfatório; os cursistas da área de Matemática avaliam em 46% como satisfatório, 48% como muito satisfatório, 5% como pouco satisfatório e 1% como insatisfatório e; os

cursistas da área de Ciências da Natureza avaliam em 50% como satisfatório, 44% como muito satisfatório, 5% como pouco satisfatório e 1% diz que os conteúdos foram insatisfatórios.

O conteúdo do caderno V “Organização e gestão democrática da escola” abordou sobre o trabalho pedagógico remetendo à reflexão sobre as possibilidades de melhoria com toda a comunidade escolar. Como fundamentação para o debate, o caderno apresentou a gestão democrática, prescrita na Constituição Federal de 1988 e regulamentada na LDBEN nº 9.394/96, observada como um dos princípios fundamentais da educação.

É válido ressaltar que o tema gestão democrática, abordado no caderno, é visto como processo de participação de suma importância para as melhorias educacionais. Para tanto, “[...]o envolvimento coletivo no espaço escolar precisa ser mais dinâmico e promovido intensamente, pois por meio dessa atividade democrática que as soluções discutidas e pensadas poderão buscar resultados positivos para todos os membros da escola. [...]” (ERRAM, 2017, p. 196)

Assim como os demais cadernos, o último caderno da etapa I da formação, o caderno VI “Avaliação no ensino médio”, teve o conteúdo avaliado em um percentual maior em muito satisfatório e satisfatório. Os cursistas da área de Ciências Humanas avaliam em 49% como satisfatório, 46% como muito satisfatório, 4% como pouco satisfatório e 1% como insatisfatório; dentre os cursistas da área de Linguagens, 47% avaliam como satisfatório, 50% como muito satisfatório, 3% avaliam como pouco satisfatório; os cursistas da área de Matemática avaliam em 45% como satisfatório, 50% como muito satisfatório, 4% como pouco satisfatório e 1% como insatisfatório e; os cursistas da área de Ciências da Natureza avaliam em 49% como satisfatório, 45% como muito satisfatório, 5% como pouco satisfatório e 1% diz que os conteúdos foram insatisfatórios.

O tema abordado no caderno caracteriza-se como possibilidades de levar os cursistas à reflexão de aspectos que perfazem o processo avaliativo nas escolas. Sobre o referido caderno, Alavarse e Gabrowski (2013) afirmam,

Em termos educacionais, a avaliação é uma prática social carregada de valores, extremamente complexa, tanto epistemológica, técnica, ética bem como politicamente. É condição que seja integrada à proposta político-pedagógica do nível/modalidade que se aplica, no caso, o ensino médio, e coerente com a concepção de formação que propomos aos nossos jovens na etapa da educação em discussão, alinhada com os objetivos de uma formação integral (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013, p. 10).

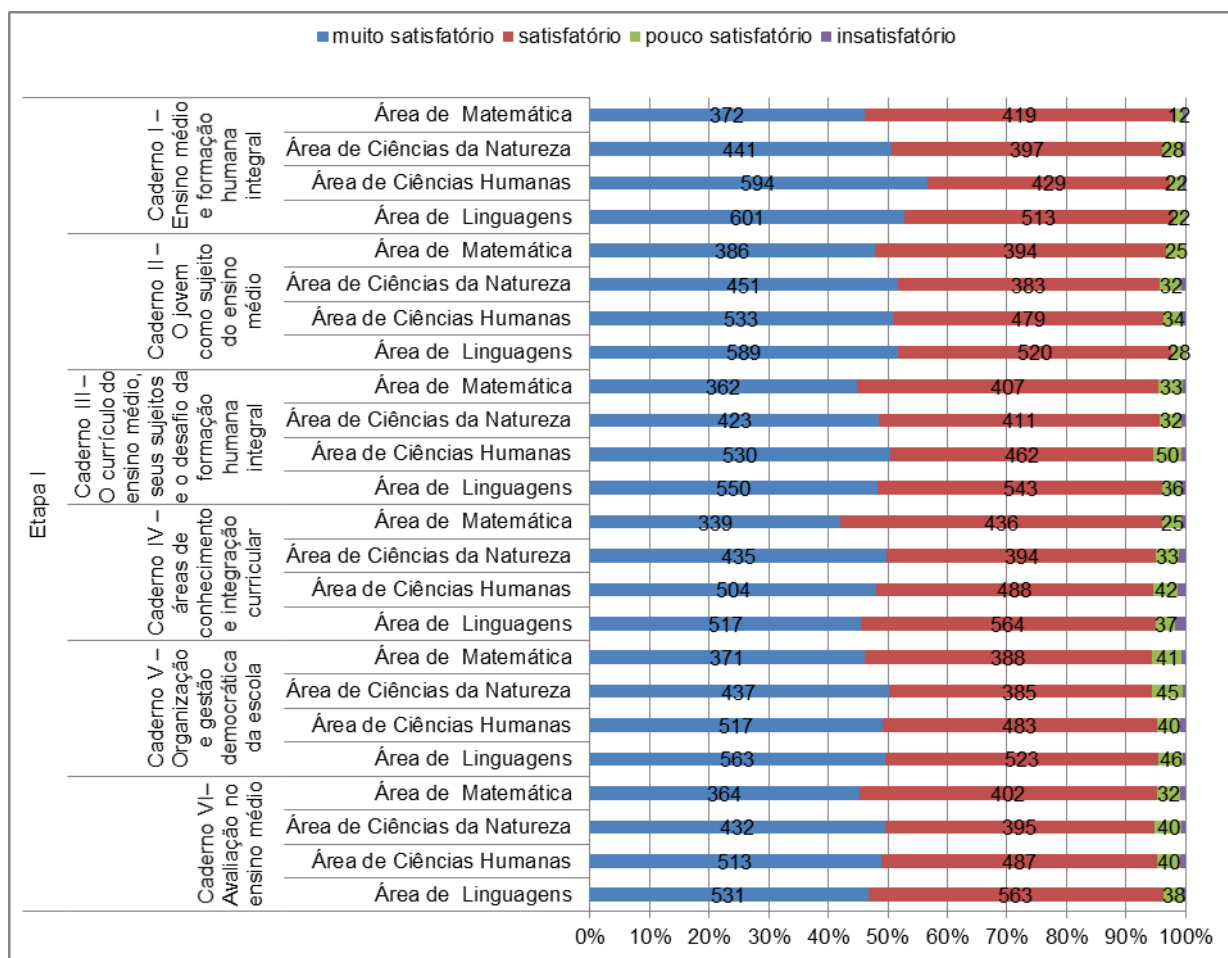
Na mesma direção de Alavarse e Gabrowski (2013), Erram (2017) complementa

O trabalho docente é bastante árduo e a avaliação tem se tornado momento de desgaste no espaço escolar. O estudante tem o direito à aprendizagem e é por meio da avaliação que tem sido mensurada a obtenção desse direito. Mas não podemos permitir uma análise dos resultados obtidos por meio de avaliações externas que aceitam somente o trabalho realizado nas escolas como “problema” que origina tais, o trabalho do professor, as ações propostas pelas escolas, a realidade do estudante que se apresenta dentro dessa escola não pode ser encoberta, na necessidade urgente da mudança estrutural e de financiamento que a escola pública necessita. (ERRAM, 2017, p.200)

Discutir a avaliação é, sem dúvida, urgente e necessário. É preciso ultrapassar as concepções impostas pelos sistemas de que a avaliação siga o modelo das matrizes estabelecidas para as avaliações de larga escala. É necessário conceber os conceitos de que avaliação deva ser um processo em que o estudante seja percebido em suas especificidades.

Os dados apresentados podem ser verificados no gráfico 33 que se segue.

Gráfico 33 – Análise dos conteúdos dos cadernos da etapa I formação pelos professores participantes do PNEM do Espírito Santo



Fonte: Tabulação própria com dados do survey

Seguindo o mesmo movimento de análise efetuado sobre os conteúdos dos cadernos da etapa I da formação do PNEM no Espírito Santo, pelos dados do *survey*, verificamos, como mostra o gráfico 34 (p.180), a avaliação do conteúdo dos cinco cadernos da segunda etapa da formação. Nessa etapa da formação, os conteúdos dos cadernos, assim como na primeira etapa, foram avaliados com maiores percentuais variáveis muito satisfatório e satisfatório.

Os conteúdos do caderno I “organização do trabalho pedagógico no ensino médio” foram avaliados, de modo geral, em muito satisfatórios e satisfatórios pelos cursistas de todas as áreas do conhecimento. Os cursistas da área de Ciências Humanas avaliam em 45% como satisfatórios, 50% como muito satisfatórios, 5% como pouco satisfatórios e 1% como insatisfatórios; dentre os cursistas da área de Linguagens, 52% avaliam como satisfatórios, 43% como muito satisfatórios, 4% avaliam como

pouco satisfatórios e 1% como insatisfatórios; os cursistas da área de Matemática avaliam em 51% como satisfatórios, 44% como muito satisfatórios, 4% como pouco satisfatórios e 1% como insatisfatórios; os cursistas da área de Ciências da Natureza avaliam em 47% como satisfatórios, 47% como muito satisfatórios, 5% como pouco satisfatórios e 1% dizem que os conteúdos foram insatisfatórios.

Assumindo as DCNEM como embasamento, a discussão proposta pelo caderno I “Organização do trabalho pedagógico no ensino médio” perpassou em torno da reflexão sobre o trabalho pedagógico em sua concepção de trabalho coletivo e democrático.

Sobre o referido caderno, Erram (2017) afirma que

Planejamento foi o norte da discussão do caderno, pois o trabalho pedagógico escolar precisa ser refletido e planejado para responder às necessidades da escola. Para se planejar é preciso discussão, análise e intencionalidade, o conjunto envolvido no desenvolvimento de um trabalho sério e que seja efetivado no espaço escolar necessita de coesão na definição das atividades, dos programas e da organização da educação pretendida e necessária para que se garanta o direito à aprendizagem do estudante. Um ambiente democrático, com a proposta de desenvolver um diálogo respeitoso e com objetivo de atingir a aprendizagem real do estudante, é imprescindível para que se conquiste a formação humana integral que, no Ensino Médio, se espera atingir. (ERRAM, 2017, p. 205)

Nota-se que esse caderno teve também como objetivo nortear os professores para os estudos dos próximos cadernos que foram voltados para a área do conhecimento. Desse modo, o diálogo entre as disciplinas é o foco principal do trabalho proposto visto que os professores que trabalham no ensino médio tiveram sua formação compartimentalizada. Nesse sentido, o desafio de desenvolver um trabalho interdisciplinar precisa ser melhor estruturado e muito estudado para que a proposta aconteça de forma satisfatória.

O conteúdo do caderno II “Ciências Humanas” iniciou as discussões sobre as áreas do conhecimento. Os cursistas da área de Ciências Humanas avaliam em 38% como satisfatório, 58% como muito satisfatório, 4% como pouco satisfatório e 1% como insatisfatório; os cursistas da área de Linguagens, 52% avaliam como satisfatório, 43% como muito satisfatório, 4% avaliam como pouco satisfatório e 1% como insatisfatório; os cursistas da área de Matemática avaliam em 53% como satisfatório, 42% como muito satisfatório, 5% como pouco satisfatório; os cursistas

da área de Ciências da Natureza avaliam em 51% como satisfatório, 44% como muito satisfatório, 4% como pouco satisfatório e 1% diz que o conteúdo foi insatisfatório.

Pela análise, percebe-se que o maior percentual avaliado, muito satisfatório (58%), foi efetuado pelos cursistas da área do tema do caderno: Ciências Humanas.

No caderno II “Ciências Humanas”, “[...]objetiva-se discutir um pouco da história do que veio a ser denominado de Humanidades e de Ciências Humanas, problematizando aspectos estruturais e conjunturais que interferem na elaboração de propostas pedagógicas interdisciplinares.” [...] (BRASIL, 2014a, p. 8).

O estudo desse caderno teve, também, como objetivo levar os professores a refletirem sobre contexto histórico do surgimento da LDB e das DCNEM e a refletirem quanto os componentes curriculares da área das Ciências Humanas podem, e devem contribuir para o processo de universalização do ensino.

O conteúdo do caderno III “Ciências da Natureza” teve maior percentual de avaliação em “muito satisfatório” pelos professores da área de Ciências. Sendo que os cursistas da área de Ciências Humanas avaliam em 49% como satisfatório, 45% como muito satisfatório, 6% como pouco satisfatório e 1% como insatisfatório; os cursistas da área de Linguagens, 53% avaliam como satisfatório, 43% como muito satisfatório, 3% avaliam como pouco satisfatório e 1% como insatisfatório; os cursistas da área de Matemática avaliam em 48% como satisfatório, 49% como muito satisfatório, 2% como pouco satisfatório e; os cursistas da área de Ciências da Natureza avaliam em 37% como satisfatório, 59% como muito satisfatório, 3% como pouco satisfatório e 1% diz que o conteúdo foi insatisfatório.

O caderno III “Ciências da Natureza” teve como objetivo propiciar a reflexão dos cursistas acerca da responsabilidade da referida área do conhecimento em promover a percepção e compreensão dos fenômenos naturais, utilizando-se dos conhecimentos oriundos da Biologia, da Física e da Química, considerando uma abordagem pautada na contextualização de seus conceitos com a realidade social, ressaltando que o conhecimento científico produzido historicamente deve contribuir para e com a formação integral do estudante.

Sobre o referido caderno, Scarpa et al. (2014) expõem que

[...] desenvolver os conhecimentos da Biologia, Física e Química de forma integrada, dentro de uma perspectiva CTS, possibilita a interligação dos saberes desta com as demais áreas, uma vez que podem ser trabalhados a partir de conhecimentos e temas oriundos do mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Assim, é possível construir uma visão de mundo mais ampla, articulada e menos fragmentada, propiciando aos sujeitos do Ensino Médio o protagonismo da construção de uma sociedade em constante transformação. (SCARPA et al., 2014, p. 28).

É comum ouvir nos conselhos de classe que as notas mais baixas ou os componentes curriculares que mais reprovam os alunos são os da área do conhecimento Ciências da Natureza. Os componentes curriculares desta área do conhecimento sempre são tidos como complexos e de difícil assimilação pelos estudantes. “[...]. No entanto, os conhecimentos característicos das Ciências da Natureza estão presentes na sociedade e todos os seres humanos, de uma maneira ou de outra, acabam por sofrer influência das consequências desses conhecimentos.” (SCARPA et al., 2014, p. 8).

O conteúdo do caderno IV “Linguagens” também agradou os participantes da formação e foi avaliado com os maiores percentuais variando entre muito satisfatório e satisfatório pelos cursistas de todas as áreas do conhecimento. Os cursistas da área de Ciências Humanas avaliam em 48% como satisfatório, 45% como muito satisfatório, 6% como pouco satisfatório e 1% como insatisfatório; entre os cursistas da área de Linguagens, 43% avaliam como satisfatório, 54% como muito satisfatório, 3% avaliam como pouco satisfatório; os cursistas da área de Matemática avaliam em 55% como satisfatório, 40% como muito satisfatório, 4% como pouco satisfatório e 1% como insatisfatório; os cursistas da área de Ciências da Natureza avaliam em 49% como satisfatório, 45% como muito satisfatório, 4% como pouco satisfatório e 1% diz que o conteúdo foi insatisfatório.

Percebe-se que os cursistas da área de Linguagens tiveram o mesmo comportamento que os cursistas das áreas de conhecimento Ciências Humanas e Ciências da Natureza quando avaliaram o caderno da própria área com maior percentual para o grau de muito satisfatório.

O caderno IV “Linguagens” teve como principal objetivo a contextualização da área de Linguagens o que compreende tanto a sua caracterização como área com

componentes integrados, quanto os conhecimentos que permitem o desencadeamento das atividades educativas. Sobre esse caderno, Bonini et al. (2014) afirmam que

a atividade educativa da área de Linguagens pode produzir uma ação relacionada aos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na Educação Básica. Dando prosseguimento a essa reflexão sobre o mundo do estudante do Ensino Médio abordamos o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões da atividade educativa. No último momento desse percurso, nos atemos à organização curricular e aos princípios metodológicos para as atividades educativas da área de Linguagens. (BONINI et al., 2014, p.8)

Na concepção de (ERRAM, 2017 p. 177), o caderno da área do conhecimento Linguagens apresentou as dimensões do conhecimento de forma bastante didática e clara, evidenciando a integração dos eixos na concepção da importância dessa área.

Além dos objetivos expostos explicitados pelo autor, o caderno da área de Linguagens buscou levar ao professor compreensão da integração da área de linguagens com os eixos integradores. Enfatizando que esta área desempenha um importante papel na medida em que é constitutiva das relações humanas, perpassando, assim, “[...] toda e qualquer prática social e, portanto, todas as áreas específicas de construção de conhecimentos.” (BONINI et al., 2014, p. 8)

O conteúdo do último caderno da formação, o caderno V “Matemática”, também agradou os participantes da formação e foi avaliado com os maiores percentuais variando entre muito satisfatório e satisfatório pelos cursistas de todas as áreas do conhecimento. Os cursistas da área de Ciências Humanas avaliam em 47% como satisfatório, 44% como muito satisfatório, 7% como pouco satisfatório e 2% como insatisfatório; os cursistas da área de Linguagens, 53% avaliam como satisfatório, 39% como muito satisfatório, 5% avaliam como pouco satisfatório e 2% como insatisfatório; os cursistas da área de Matemática avaliam em 43% como satisfatório, 53% como muito satisfatório, 3% como pouco satisfatório e 1% como insatisfatório; os cursistas da área de Ciências da Natureza avaliam em 45% como satisfatório, 50% como muito satisfatório, 4% como pouco satisfatório e 1% diz que o conteúdo foi insatisfatório.

Sobre caderno V “Matemática”, podemos perceber que o maior percentual avaliado em muito satisfatório foi atribuído pelos cursistas da própria área do caderno,

Matemática. Porém, apesar da avaliação desse caderno seguir o mesmo comportamento dos demais cadernos da primeira e segunda etapa da formação perfazendo os maiores percentuais de avaliação variados entre muito satisfatório e satisfatório, nota-se que os percentuais atribuídos para pouco satisfatório e insatisfatório são maiores do que os atribuídos para os demais cadernos.

Ressalta-se, também, que há uma contradição se compararmos a avaliação que os participantes atribuíram à temática do caderno V - apresentado no gráfico 33 - com a avaliação do conteúdo do mesmo. A temática foi avaliada pelos cursistas de todas as áreas do conhecimento como a que menos agradou o que difere quando da avaliação do conteúdo desse mesmo caderno.

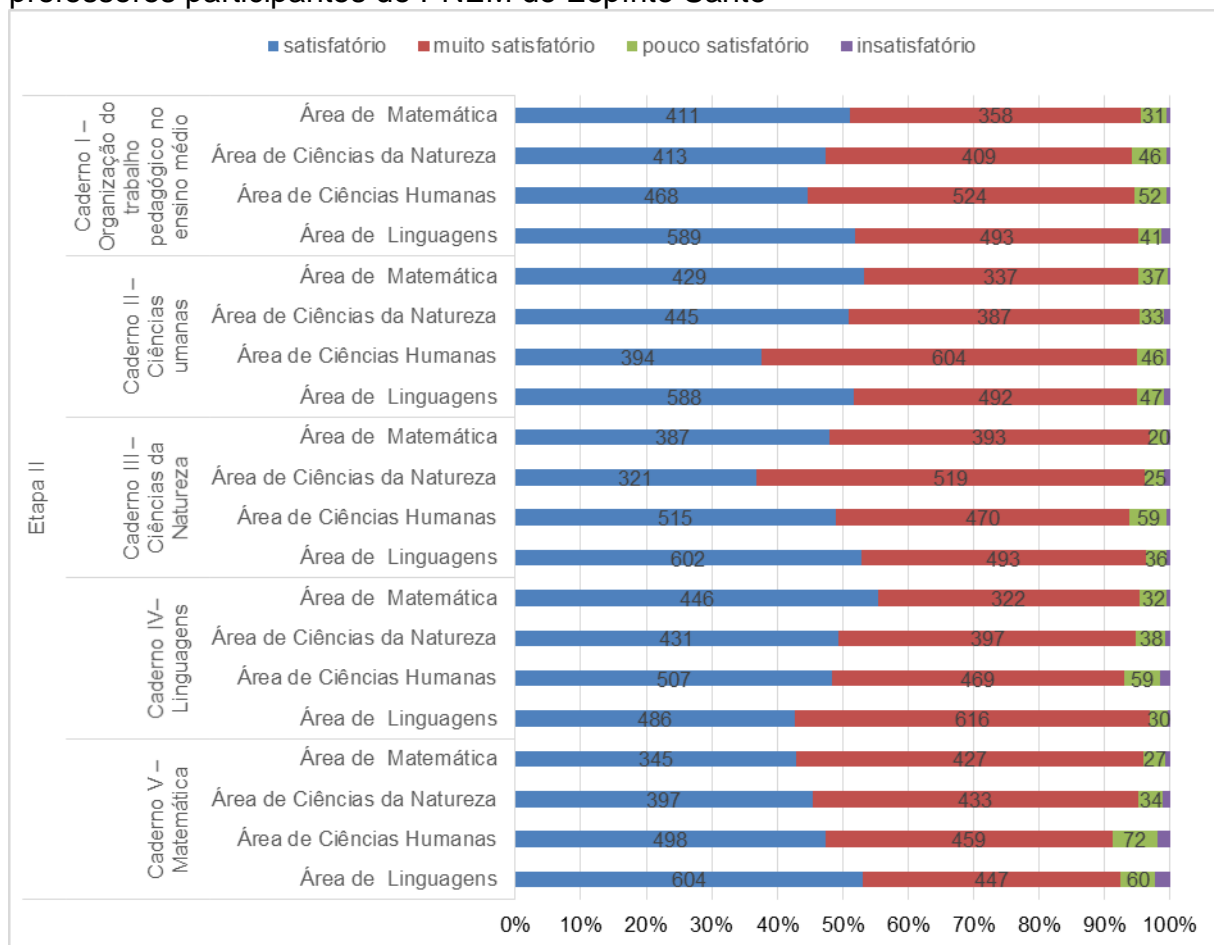
O Caderno V “Matemática” teve como principal objetivo discutir sobre o papel que a Matemática escolar pode desempenhar na formação humana integral do estudante. Porém, na concepção de Erram (2017), o referido caderno deixou a desejar no que se refere ao aprofundamento das reflexões dos eixos integradores.

A reflexão sobre os eixos integradores precisaria ser melhor aprofundada para que os professores das outras áreas que estavam envolvidos pudessem visualizar melhor as dimensões e a integração da matemática com as outras áreas do conhecimento. A contextualização histórica não agregou elementos para reflexão. Os conhecimentos matemáticos apresentados: funções, medidas e grandezas, geometria, probabilidade, e estatística, são conhecimentos que “circulam” por todas as áreas de conhecimentos e da forma que foram apresentados, ao invés de valorizar o conhecimento matemático, pareceu mais como pretexto de contextualização para promoção da interdisciplinaridade (ERRAM, 2017, p. 211).

De acordo com a autora, o caderno de Matemática não aprofundou, suficientemente, os eixos integradores, o que dificultou, de certo modo, o entendimento e a discussão dos professores de outras áreas do conhecimento.

Os dados descritos acima podem ser analisados no gráfico 34 que se segue.

Gráfico 34 – Análise dos conteúdos dos cadernos etapa II da formação pelos professores participantes do PNEM do Espírito Santo



Fonte: Tabulação própria com dados do *survey*

Nota-se pelos dados apresentados, que os conteúdos nos cadernos da formação, tanto da etapa I, quanto da etapa II da formação, foram bem avaliados pelos professores. Na segunda etapa, os cadernos das áreas de conhecimento obtiveram maior percentual de avaliação pelos professores pertencentes à própria área, o que depreende o interesse e a participação dos cursistas em aprofundar os conhecimentos referentes à própria área de atuação. A despeito dos cadernos da formação, Oliveira (2017) salienta:

Cabe destacar que todos os cadernos, sejam da primeira ou da segunda etapa, perpassam por quatro eixos norteadores, que são: a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia, numa perspectiva de formação humana integral, em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais sejam incorporados e integrados. (OLIVEIRA, 2017, p. 77)

Desse modo, de acordo com o que foi explicitado por Oliveira (2017), a despeito do eixo de todos os cadernos, bem como pelos dados do *survey* apresentados sobre as

avaliações dos conteúdos e temáticas dos mesmos, realizadas pelos participantes da formação do PNEM no Espírito Santo, pode-se inferir que os estudos propostos nas duas etapas da formação cumpriram o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores a partir da discussão das práticas docentes à luz DCNEM.

5.5.3 Atividades propostas nos cadernos da formação e realizadas pelos participantes do PNEM do Espírito Santo

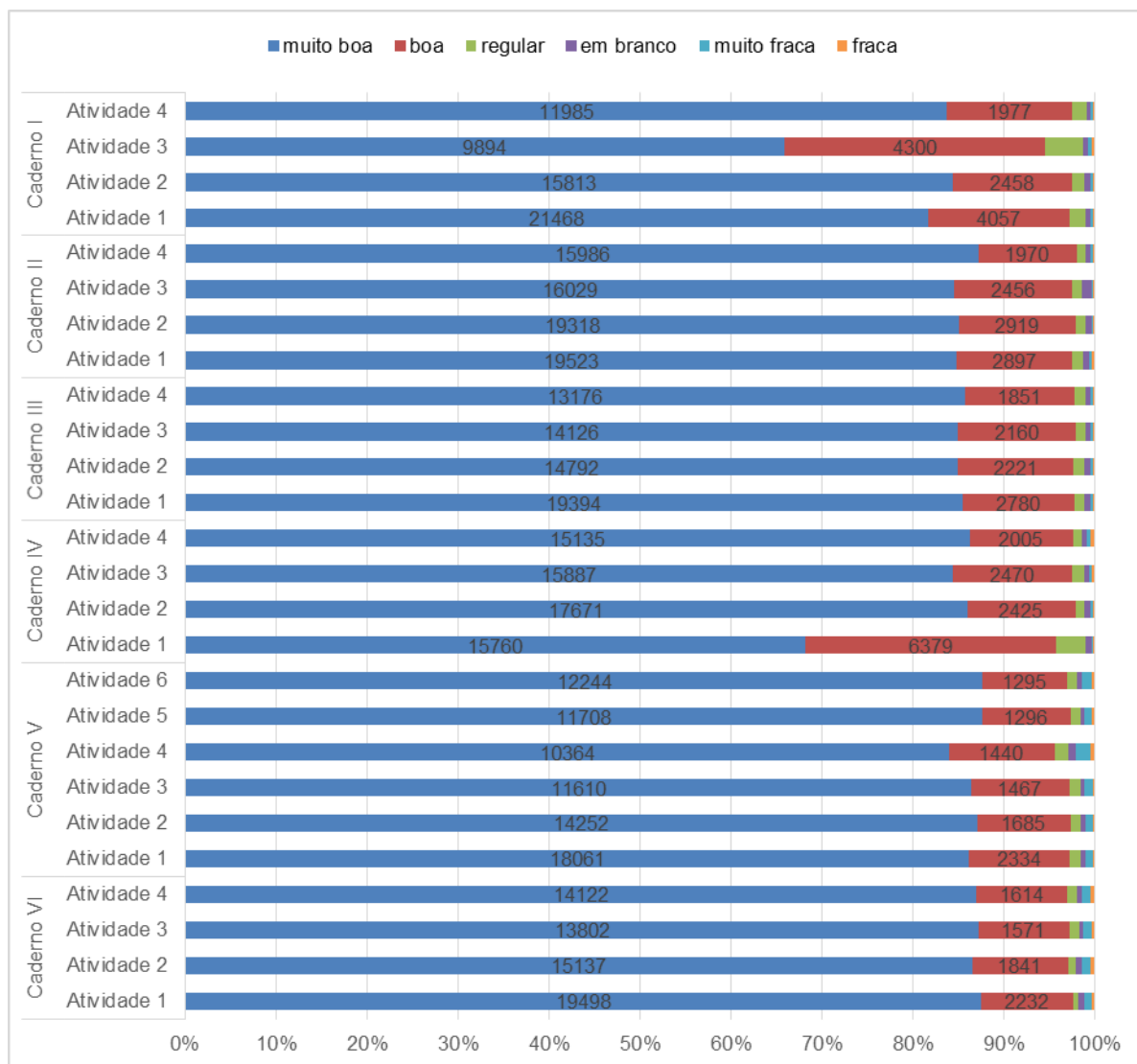
Os dados constantes nos relatórios personalizados do Simec não nos possibilitam avaliar as preferências dos cursistas com relação à temática dos 11 cadernos da formação. Todavia, nas atividades de avaliações complementares, podemos analisar a opinião dos cursistas com relação aos conteúdos dos mesmos. É válido destacar que os dados constantes no Simec sobre as atividades de avaliações complementares não nos permitem classificar os cursistas por área do conhecimento, como realizamos no *survey*.

Para avaliação dos conteúdos, na avaliação complementar constante no Simec, foram utilizados cinco aspectos: a relação com o conteúdo do caderno de formação, a clareza das instruções para realização da atividade, a clareza do objetivo da realização da atividade, a vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar e a articulação com a prática. As atividades nos 11 cadernos foram realizadas pelos cursistas seguindo os critérios avaliativos: muito fraca, fraca, regular, boa, muito boa e em branco.

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

Por ser tratar de um número acentuado de dados, apresentamos nossas análises em dois gráficos (etapa I e etapa II da formação). O gráfico 35 apresenta a avaliação, com média geral, dos cursistas por caderno e por atividade na etapa I.

Gráfico 35 – Análise das atividades dos cadernos da formação na etapa I efetuada pelos participantes do PNEM do Espírito Santo



Fonte: Tabulação própria com dados do *survey*

Percebe-se que as atividades propostas nos cadernos, de modo geral, tiveram avaliação com maiores percentuais variando em muito boa e boa. Destacamos que a avaliação da atividade 3 “Identificar os principais princípios e fundamentos que constituem a proposta de formação humana integral” do caderno I “Ensino Médio e Formação Humana Integral” diferenciou-se das demais atividades sendo que a mesma foi avaliada em apenas 1% como muito boa, em 87% como boa e 12% como regular.

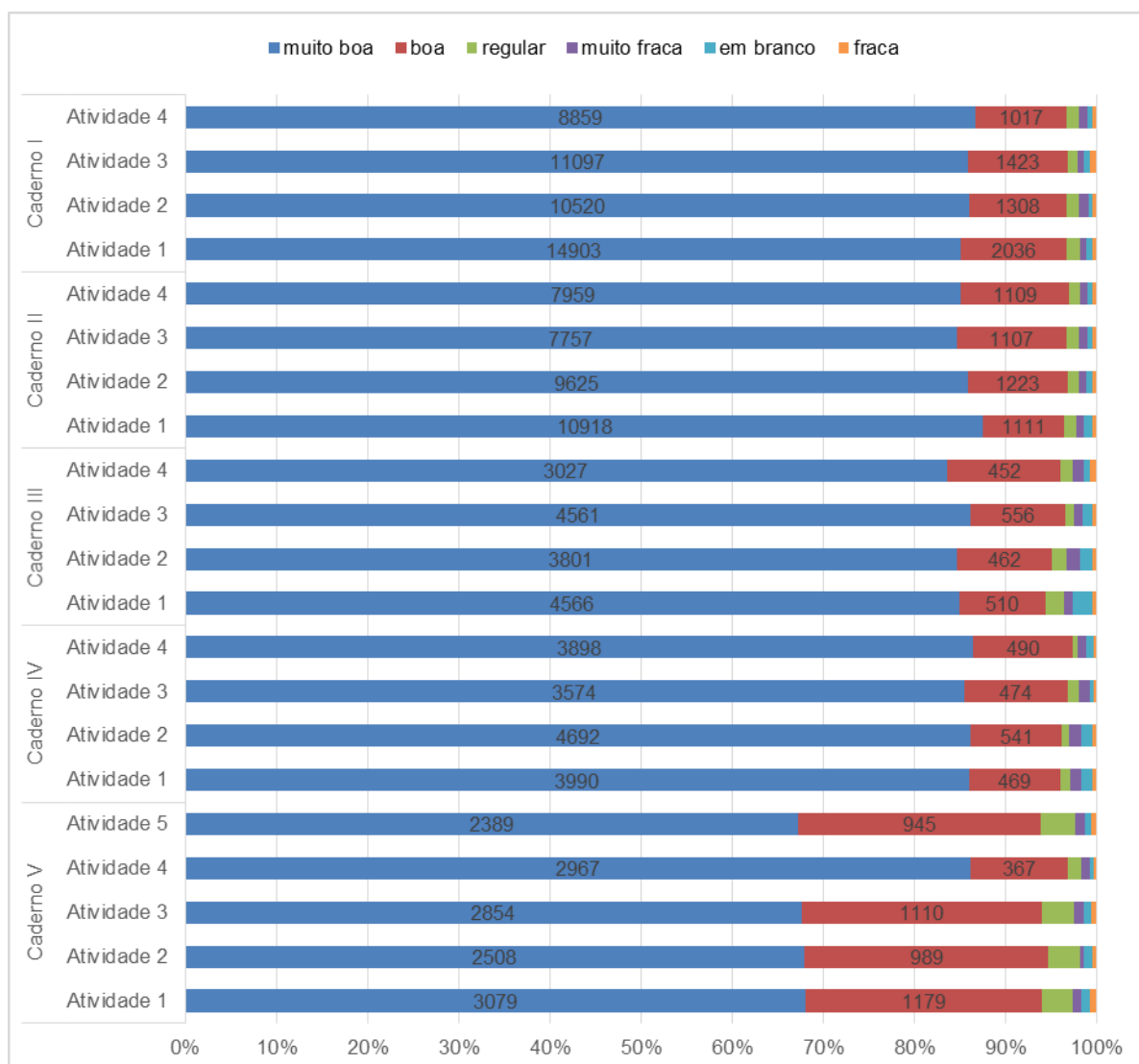
O mesmo movimento observa-se com relação à atividade 1 “Elaborar proposta de trabalho da temática “Educação alimentar e nutricional em uma perspectiva integradora”, do caderno IV “Áreas de conhecimento e integração curricular”. Essa atividade obteve 1% em muito boa, 82% em boa e 16% em regular.

Com relação às atividades da etapa II da formação, pelo gráfico 36, podemos ver o panorama de todas as atividades constantes nos 5 cadernos dessa etapa. Realizamos o mesmo procedimento de análise da etapa I, ou seja, seguindo os critérios referentes à relação com o conteúdo do caderno de formação, a clareza das instruções para realização da atividade, a clareza do objetivo da realização da atividade, a vinculação ao contexto de sala de aula/cotidiano escolar e a articulação com a prática docente.

Em uma análise geral, nota-se que todas as atividades obtiveram avaliação com os maiores percentuais entre muito bom e bom. Vale a pena observar que, no caderno V “Matemática”, do total de cinco atividades, as atividades 1 “Analisar um conjunto de atividades realizadas pelos estudantes e identificar tipos de pensamentos matemáticos”, 2 “Elaborar projeto de trabalho coletivo e interação entre os diversos componentes curriculares”, 3 “Debater, a partir de exercícios propostos, a integração entre as dimensões do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia” e 5 “Organizar roda de conversa e elaborar projeto de pesquisa e intervenção para integração da área de Matemática com as demais áreas de conhecimento ou componentes curriculares” diferenciaram-se das demais atividades, sendo que estas foram avaliadas em maior percentual (28%) no quesito boa.

É válido ressaltar que as atividades propostas nos cadernos buscavam atender ao eixo teoria e prática que foi o cerne de todos os momentos da formação. Nesse sentido, os cadernos também abordavam essa dimensão nas atividades para que a partir delas os professores fizessem o movimento de reflexão sobre sua realidade e sobre seus próprios projetos.

Gráfico 36 – Análise das atividades dos cadernos da formação na etapa II efetuada pelos participantes do PNEM do Espírito Santo



Fonte: Tabulação própria com dados do survey

5.6 TEMAS A SEREM APROFUNDADOS EM OUTROS CURSOS DE FORMAÇÃO

Os cursistas que participaram da formação do PNEM também avaliaram no Simec os temas que gostariam que fossem aprofundados em outros cursos, com base nos estudos e atividades realizados com os cadernos da formação.

Nesse sentido, a plataforma do Simec disponibilizou uma relação de temas de acordo com a temática desenvolvida em cada um dos cadernos estudados como descritos no quadro 10.

Quadro 10 – Relação de temas que os professores gostariam que fossem aprofundados em outros cursos, segundo os cadernos de formação

Caderno	Temas a serem aprofundados em outros cursos de formação	Qtd de prof	%
Etapa I - Caderno I - Ensino Médio e Formação Humana Integral	Desafios para o Ensino Médio	4894	77,22
	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	3900	61,53
	Outros desafios às Políticas públicas de Ensino Médio	3650	57,59
	Balanço histórico institucional	3640	57,43
Etapa I - Caderno II - O Jovem como Sujeito do Ensino Médio	Jovens, culturas, identidades e tecnologias	4707	74,27
	Projetos de vida, escola e trabalho	4523	71,36
	Formação das juventudes, participação e escola	4075	64,29
	Construindo uma noção de juventude	3833	60,48
Etapa I - Caderno III - O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral	Trabalho, ciência, tecnologia e cultura e os sujeitos do ensino médio	4307	67,96
	Uma ação curricular integrada para uma formação humana integral	4200	66,27
	A integração curricular a partir das dimensões do trabalho, da ciência, tecnologia e cultura na prática escolar	4031	63,6
	Sujeitos do ensino médio e formação humana integral	3993	63
Etapa I - Caderno IV - Áreas de conhecimento e integração curricular	O ensino integrado: trabalho, ciência, tecnologia e cultura	4731	74,64
	O trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico	4265	67,29
	O que são as áreas de conhecimento e qual sua relação com o currículo	4170	65,79
	O projeto curricular e a relação entre os sujeitos e desses com suas práticas	4092	64,56
Etapa I - Caderno V - Organização e gestão democrática da escola	Gestão democrática da educação e gestão democrática da escola	4041	63,76
	Os desafios da prática: a gestão democrática da escola pública entre o proposto e o realizado	3907	61,64
	A direção da escola e a gestão democrática	3615	57,04
	O Conselho Escolar e a gestão democrática	3413	53,85
	Gestão democrática da educação e gestão democrática da escola	3306	52,16
	O Grêmio Estudantil e a gestão democrática	3259	51,42
Etapa I - Caderno VI - Avaliação no ensino médio	Avaliação da aprendizagem	4462	70,4
	Avaliação educacional	4069	64,2
	Avaliação e taxas de rendimento	3483	54,95
	Avaliações externas	3350	52,86
Etapa II - Caderno I - Organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio	Formação humana integral e organização do trabalho pedagógico	3227	50,92
	Organização curricular do Ensino Médio	3027	47,76
	Instrumentos e fundamentos para a organização do trabalho pedagógico	2664	42,03
	Dimensão pedagógica da função do gestor escolar e do coordenador pedagógico	2334	36,83

Etapa II - Caderno II - Ciências Humanas	Integração entre as Ciências Humanas como projeto pedagógico	2367	37,35
	Contribuições das Ciências Humanas para compreensão da relação entre juventude e educação	2216	34,96
	As dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura na área de Ciências Humanas	2165	34,16
	Sujeitos do Ensino Médio e direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na área de Ciências Humanas	1946	30,7
	Abordagens pedagógico-curriculares na Área de Ciências Humanas	1748	27,58
Etapa II - Caderno III - Ciências da Natureza	Contribuições da área de Ciências da Natureza para a formação integral do estudante do Ensino Médio	1194	18,84
	Sujeitos do Ensino Médio e organização do trabalho pedagógico na área de Ciências da Natureza	1031	16,27
	Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na área de Ciências da Natureza	994	15,68
	As dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura na área de Ciências da Natureza	959	15,13
	Abordagens pedagógico-curriculares na área de Ciências da Natureza	892	14,07
Etapa II - Caderno IV - Linguagens	Contribuições da área de Linguagens para a formação integral do estudante do Ensino Médio	1215	19,17
	Sujeitos do Ensino Médio e direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na área de Linguagens	1082	17,07
	As dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura na área de Linguagens	1032	16,28
	Abordagens pedagógico-curriculares na área de Linguagens	954	15,05
Etapa II - Caderno V - Matemática	Contribuições da Matemática para a formação integral do estudante do Ensino Médio	1048	16,54
	Integração entre as áreas de conhecimento	1011	15,95
	O trabalho com projetos na área de Matemática	950	14,99
	As dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura na área de Matemática	938	14,8
	Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na área de Matemática	824	13

Fonte: Tabela criada pela autora, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do Simec

Como podemos ver no quadro 11, os cursistas avaliaram a quantidade de temas que julgaram relevantes para serem estudados em outros cursos de formação continuada em cada um dos cadernos.

Na etapa I da formação, os seguintes temas tiveram o maior percentual de escolhas:

Quadro 11 – Temas de maior percentual de escolhas na concepção dos participantes do PNEM no Espírito Santo

Etapa I	Desafios para o ensino médio.
	Jovens, culturas, identidades e tecnologias.
	Trabalho, ciência, tecnologia e cultura e os sujeitos do ensino médio.
	O ensino integrado: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.
	Gestão democrática da educação e gestão democrática da escola.
	Avaliação e aprendizagem.

Fonte: Tabela criada pela autora, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do Simec

As temáticas que foram escolhidas pelos cursistas, baseadas nos conteúdos e atividades constantes nos cadernos desta etapa, nos dão uma amostra de que os docentes buscam conhecer e refletir mais sobre as identidades e os sujeitos do ensino médio e os desafios que perfazem essa etapa de ensino; os eixos trabalho, ciências, tecnologia e cultura de acordo com as atuais DCNEM; os desafios da gestão democrática e sobre avaliação.

Já na etapa II, os temas escolhidos foram:

Quadro 12 –Temas de maior percentual de escolhas na concepção dos participantes do PNEM no Espírito Santo

Etapa II	Formação humana integral e organização do trabalho pedagógico.
	Integração entre as Ciências Humanas como projeto pedagógico.
	Contribuições da área de Ciências da Natureza para a formação integral do estudante do Ensino Médio.
	Contribuições da área de Linguagens para a formação integral do estudante do Ensino Médio.
	Contribuições da Matemática para a formação integral do estudante do Ensino Médio.

Fonte: Tabela criada pela autora, conforme os dados apresentados pelos Relatórios Personalizados do Simec

Nesta etapa da formação, as temáticas que foram apresentadas pelos cursistas estão relacionadas entre as áreas de conhecimento e o currículo, bem como quais seriam as possibilidades de se oferecer uma formação integral para os estudantes. Formação que os preparasse para o mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania.

É válido ressaltar que se compararmos os temas escolhidos pelos cursistas com as poucas propostas de formação continuada desenvolvidas pela SEDU, que apresentamos no capítulo 3 dessa pesquisa, percebemos que os anseios dos professores não condizem com o que a SEDU vem apresentando como proposta de formação, visto que, além da quantidade limitada de possibilidades de formação oferecida, os temas das mesmas diferem das escolhas e das necessidades atribuídas pelos docentes. Desse modo, faz-se necessário uma escuta aos docentes antes da elaboração de propostas de formação.

5.7 O IMPACTO DA FORMAÇÃO DO PNEM NA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO

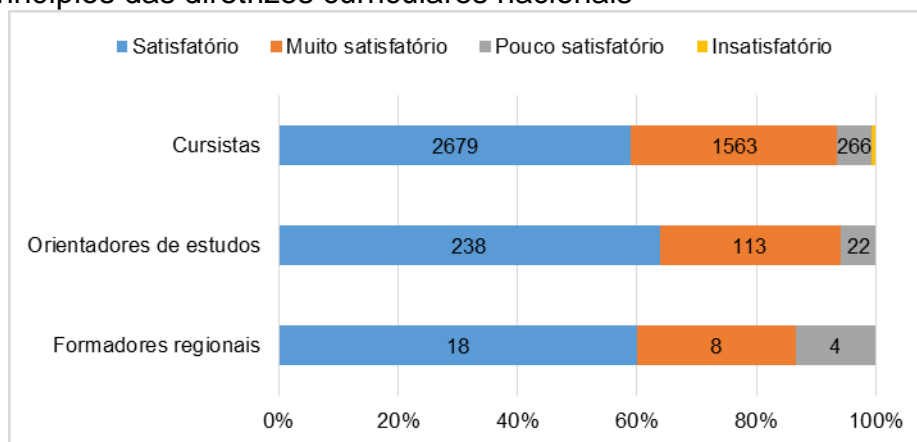
Para finalizar a apresentação dos dados referentes ao PNEM do Espírito Santo, partindo das fontes de análises *survey* e Simec, trouxemos o gráfico 37 que aponta a avaliação do PNEM, a partir da seguinte proposição constante no *survey*: “Avalie o impacto da formação do PNEM na qualidade do ensino médio considerando a promoção de ações pedagógicas e relações escolares condizentes com os princípios das diretrizes curriculares nacionais.”

Ao analisar as respostas dos participantes, dividindo-os por perfil na formação, podemos inferir que o grau de satisfação dos cursistas com relação à formação foi significativo, perfazendo os percentuais de 59% para satisfatório, 34% para muito satisfatório, 6% para pouco satisfatório e 1% para insatisfatório. Os orientadores de estudos também avaliam positivamente a formação. Sendo que 64% avaliam em satisfatório, 30% avaliam em muito satisfatório e 6% pouco satisfatório. Os formadores regionais seguem a mesma análise dos demais perfis, sendo que 60% avaliam em satisfatório, 27% avaliam em muito satisfatório e 13% atribuem insatisfatório o impacto da formação na qualidade do ensino médio.

Os dados nos levam a concluir que os participantes concordam que a formação do PNEM contribuiu para com a melhoria da qualidade do ensino médio, neste estado.

Os dados mencionados estão apresentados no gráfico 37 que se segue.

Gráfico 37 – O impacto da formação do PNEM na qualidade do ensino médio considerando a promoção de ações pedagógicas e relações escolares condizentes com os princípios das diretrizes curriculares nacionais



Fonte: Tabulação própria com dados do survey

Os impactos de uma formação continuada como a do PNEM provocam influências significativas nas práticas docentes. Além das interações por meio dos diálogos, da partilha e da troca de experiências entre os colegas, os temas estudados chegam à sala de aula por meio das possibilidades de trocas entre as áreas e as disciplinas.

Por meio das opiniões dos participantes da formação do PNEM no Espírito Santo, constantes no *survey* e Simec, foi possível identificar a enorme contribuição da formação do PNEM para os profissionais da educação. Não só na articulação do coletivo, pelo formato que a formação ocorreu, mas, sobretudo, na constituição de uma concepção de formação em que os próprios docentes foram produtores de saberes e protagonistas de sua própria formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida buscou apresentar a formação continuada de professores e pedagogos do ensino médio pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNEM, na rede estadual de ensino do Espírito Santo.

Esta pesquisa analisou a formação continuada para professores e pedagogos do ensino médio, procurando responder às perguntas: Como os professores e pedagogos do ensino médio na rede estadual de ensino do Espírito Santo avaliam a proposta de formação do PNEM? E quais contribuições ele indica para política de formação de professores no Brasil e no Espírito Santo?

A fim de responder às perguntas norteadoras dessa pesquisa, trabalhamos com dados documentais (*survey* e plataforma do Simec). Além disso, visando subsidiar nossa pesquisa, buscamos tecer apontamentos acerca da trajetória do ensino médio e da formação de professores em âmbito nacional e estadual.

Com relação à trajetória do ensino médio, procuramos identificar os principais pontos históricos e apresentar as lutas e os tensionamentos que permeiam esta etapa de ensino. Percebemos que, nas duas últimas décadas, os indicadores, tanto de acesso quanto de permanência dos jovens de 15 a 17 anos na escola, melhoraram, mas num ritmo e com qualidade aquém do necessário para assegurar a todos esses jovens o direito de aprender. Universalizar o ensino médio com qualidade continua sendo um dos principais desafios no campo das políticas educacionais.

Os obstáculos pela permanência dos jovens nessa etapa de ensino estão relacionados com o contexto socioeconômico como o trabalho precoce, a gravidez e a violência familiar e no entorno da escola. E, ainda, existem entraves vinculados a questões ligadas à organização da escola, como os conteúdos distantes da realidade dos alunos; a falta de diálogo entre alunos, professores e a gestão da escola; a desmotivação e as condições de trabalho dos professores; a violência do cotidiano escolar; e a infraestrutura precária das unidades escolares.

É fato que o ensino médio precisa de uma política clara e objetiva. É necessário que se invista mais na educação de nossas juventudes. Para tanto, é necessário que as políticas sejam voltadas à real necessidade dos estudantes. Que as mudanças nessa área não sejam impostas, como estão ocorrendo atualmente no Brasil, é importante que se amplie o processo de escuta dos jovens para que suas necessidades e anseios sejam levados em conta. Somente desta forma será possível sustentar os ganhos, em termos de acesso a direitos, conquistados ao longo da última década.

Sobre a formação continuada de professores, refletimos, sob alicerce de Nóvoa, Freitas, Arroyo e Gatti, sobre as principais políticas de formação de professores em nível nacional. Buscamos também, apresentar as políticas de formação continuada no âmbito da rede estadual de ensino do Espírito Santo. Para tanto, lançamos mão de documentos publicados pela SEDU, por meio do CEFOPE.

Percebe-se que houve avanços em termos de políticas de fomento à formação continuada, em âmbito nacional, nas últimas décadas, ainda que, conforme sugere Freitas (2007), configurem uma resposta fragmentada aos desafios sociais, cabe reconhecê-las para examiná-las cuidadosamente. É clara a intenção do governo federal, por intermédio do MEC, de instituir um sistema nacional de educação, assumindo maior responsabilidade pela formação dos professores com políticas que envolvem os entes federados. Porém, é evidente que tais iniciativas são frágeis, e encontram-se, na maioria das vezes, ancoradas somente nos aspectos técnicos da formação e não alcançam, necessariamente, a profissão.

É válido ressaltar que os programas de formação continuada cumprem projetos de governo. Ou seja, já se iniciam com data de término, como ocorreu com o PNEM. É preciso que os órgãos governamentais compreendam que a formação continuada é uma questão essencial para o docente. Com as formações é que o professor poderá rever a sua prática, agregando o aprendizado ao cotidiano, construindo novos saberes, empreendendo novas maneiras de ensinar, realizando troca de experiências com seus pares e desenvolvendo reflexões sobre o papel e a prática docente.

Quando abordamos a respeito das formações promovidas pela SEDU, percebemos, no recorte temporal, que delimitamos nossa análise aos anos de 2009 a 2017. Período em que ocorreram programas de formação pontuais, voltados para os professores de ensino médio. De 2009 a 2013, o programa de maior relevância desenvolvido na rede foi o Multicurso de Matemática. Esse programa foi desenvolvido em parceria com a Fundação Roberto Marinho. Podemos atribuir a relevância nos aspectos: investimento, duração, número de participantes e retorno já que pesquisas realizadas apontam que essa formação trouxe melhoria para a prática docente. Após 2013, o programa que teve maior relevância foi o PNEM.

Com intuito de implementar ações de formação e de valorização dos profissionais da educação, em 2013, a SEDU criou o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo – CEFOPE - que passou a coordenar e mapear os programas de formação da rede.

Nota-se, pela análise das formações mapeadas pelo CEFOPE, que houve um total de 214 formações, mas apenas 30 tiveram como público alvo os professores do ensino médio. E, ainda assim, desse total de 30 formações, a maioria foram pontuais para professores que atuam nas escolas denominadas Escolas Vivas.

No que tange ao PNEM, foco de nossa pesquisa, percebemos que a formação, ocorreu tanto em âmbito nacional quanto estadual, de forma abrangente. No Espírito Santo, foram 6.537 participantes, sendo que 86% desse total, concluíram a formação.

Sob a luz da temática central “Os Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral” e objetivando melhorar a qualidade da formação dos estudantes, estimulando os professores a discutirem as práticas docentes e a refletirem sobre o currículo desta etapa da educação, em conformidade com a LDB de 1996 e as novas DCNEM de 2012, a formação ocorreu como atividade de proposta formativa em parceria com o MEC, a UFES, IFES e a SEDU e teve a escola como *lócus* da formação, composta por atividades individuais e coletivas e dividida em duas etapas de 100 horas cada, sendo que a primeira aconteceu em 2014 e a segunda, em 2015.

Para desenvolver as atividades formativas, o PNEM contou com uma estrutura de formação em rede. Também, disponibilizou bolsas de estudos para todos os perfis envolvidos no processo desde que estivessem cadastrados no Censo escolar 2013. Foi oportunizada, no Estado do Espírito, a participação de professores que não estavam cadastrados no Censo 2013, visto que a rede possui um elevado número de professores contratados em regime temporário.

Pela análise do *survey* e pelos relatórios do SIMEC, pudemos identificar o perfil dos cursistas, analisar a opinião dos docentes a respeito das políticas de formação continuada; verificar a opinião dos participantes sobre a organização e estrutura da formação, identificar as percepções dos cursistas sobre as temáticas dos cadernos conteúdos da formação, além de apresentar dados sobre o orçamento da formação.

Ao identificar o perfil dos cursistas, constatamos que, embora tenha crescido o número de professores do sexo masculino atuando no ensino médio, a profissão docente continua sendo predominantemente feminina, respondendo por 2/3 de participação. Quanto à faixa etária, 42% deles têm idade entre 30 e 40 anos.

Quanto à formação dos cursistas, 99% possuem o ensino superior completo, 70% são especialistas e apenas 5% têm mestrado e 2% doutorado. Entretanto, quando verificamos a área de formação desses professores, constatamos que apenas 72% têm curso superior com licenciatura. Esses dados mostram que ainda temos 28% de docentes que não possuem formação específica na área de atuação, como previsto na LDB de 1996. Para além desses dados gerais sobre área de formação dos cursistas, destacamos ainda que as áreas de Letras – Língua Portuguesa/Estrangeira e Matemática são as que mais possuem professores com licenciatura.

Com relação à opinião dos cursistas sobre as atuais políticas de formação, propostas tanto em âmbito nacional quanto estadual, os dados apontaram que os professores avaliam como positivas. Os participantes afirmam que a atual política de formação oferece boas oportunidades de formação em serviço e contempla a maioria dos docentes em atividades. Os participantes também afirmam que o PNEM se articula com o ProEMI.

Quanto à estrutura e organização da formação, os participantes avaliam o contexto de formação como positivo. Dizem que o espaço, a duração, a organização dos cadernos, a metodologia empregada são excelentes. Com relação à organização da UFES e SEDU e o apoio das mesmas no acompanhamento das ações, os orientadores de estudos e formadores regionais afirmam que as demandas foram atendidas e o acompanhamento muito satisfatório.

Em relação às atividades formativas dos cadernos, tanto o *survey*, quanto os relatórios do Simec mostram que as temáticas dos 11 cadernos da formação têm articulação nas e entre as áreas de conhecimento e que também se articulam com os componentes curriculares. No que se refere aos conteúdos dos 11 cadernos, os participantes avaliaram positivamente o conteúdo de todos os cadernos de formação.

Em relação à avaliação dos temas que os cursistas gostariam que fossem pautados em outras formações, a primeira consideração tem a ver com a própria relação dos temas. Ou seja, dos 25 temas propostos pela avaliação institucional, a grande maioria deles foram estudados no conjunto dos 6 Cadernos da Etapa I do PNEM. Esse dado nos faz entender que ainda temos muito a refletir sobre o ensino médio e os conteúdos que já foram abordados.

Em suma, o PNEM foi percebido com clareza para a grande maioria dos professores que participaram da formação no Estado do Espírito Santo. Acreditamos que o destaque positivo para a formação do PNEM seja atribuído à carência dos professores de momentos para estudos e reflexões sobre o ensino médio; ao formato da formação que adotou a escola como *lócus* da formação de professores com questões que estavam latentes na escola, provocando os cursistas a refletirem sobre o exercício de sua profissão e sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula; a qualidade do material didático-pedagógico utilizado na formação; o envolvimento da UFES no processo formativo; o acompanhamento dos orientadores de estudos e, sobretudo, o desejo de nossos docentes em melhorar a qualidade da formação oferecida aos estudantes do Ensino Médio.

A partir do estudo realizado, podemos considerar que o PNEM possibilitou articular uma formação continuada que levasse os profissionais da educação a refletirem sobre os sujeitos do ensino médio em suas múltiplas identidades e sobre o trabalho pedagógico em todos os seus aspectos. Reforçando, desse modo, as práticas que já eram utilizadas na escola, bem como incentivando os docentes para o desenvolvimento de outras práticas. Sendo assim, é possível inferir que o PNEM contribuiu para a reflexão, a melhoria e a ampliação das práticas pedagógicas para o ensino médio.

Acreditamos que o PNEM, devido à sua positiva avaliação, venha contribuir para futuras discussões no âmbito da formação continuada e das análises das políticas educacionais relacionadas ao ensino médio, pois tal formação foi capaz de retirar o professor do ensino médio de uma política de esquecimento, restabelecendo a importância do seu papel na formação humana integral dos jovens desta etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ALAVARSE, O.; GABROWSKI, G. **Formação de professores do ensino médio: avaliação no ensino médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Etapa I, caderno VI.

APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASTORI, F. B. S. **Os sentidos das experiências compartilhadas pelas professoras em processos de formação continuada na rede municipal de ensino de Marilândia/Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2014.

BITENCOURT, J. F. **A formação continuada de professores na educação infantil: diálogos entre a produção acadêmico-científica e a pesquisa-formação**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em <http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11235_Disserta%E7%E3o%20-%20Juverci%20Fonseca%20Bitencourt.pdf> Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em 22 mar 2018.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Diário Oficial da União**, Seção 1, página 19539, 1982. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>. Acesso em 18/04/18.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 10 fev 2018.

_____. LDBEN nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e bases da educação Nacional. Câmara dos Deputados Federais. **Diário Oficial**, Brasília, DF, 2017.

_____. Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece

as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais ensino médio**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 24 mar 2017.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004. Disponível em:
<http://www.educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf> Acesso em 25 agosto 2017.

_____. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11273-6-fevereiro-2006-540874-norma-pl.html>> Acesso em 21 maio 2018.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em:
<<http://www.fnnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3339-lei-n%C2%BA-11494-de-20-de-junho-de-2007>> Acesso em 12 maio 18.

_____. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. 2009a. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 26 mar 2018.

_____. Conselho Nacional De Educação. Parecer nº 11 de 30 de junho de 2009. Apreciação da Proposta de Experiência Curricular Inovadora no Ensino Médio. Relator: Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009b. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16368&Itemid=866>. Acesso em: 23 jun 2018.

_____. Decreto nº 6.755, 29 de janeiro de 2009. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009c. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2009/Decreto/D6755.htm>Acesso em 22 ago 2016.

_____. Lei Nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm> Acesso em 22 ago 2016.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009e. Disponível em:
<http://www.lex.com.br/doc_3873975_portaria_n_971_de_9_de_outubro_de_2009.aspx> Acesso em 15 nov 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 5 de 24 de janeiro de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 24 nov 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 15 maio 2017.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em 20 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013b. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>> Acesso em 20 ago 17.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Resolução nº 51 de 11 de dezembro de 2013, FNDE, que estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes no âmbito do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003c. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/6434-pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-m%C3%A9dio>> Acesso em 21 out 2017.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2013d. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/portaria_1140.pdf> Acesso em 24 mar 2018.

_____. Ministério da Educação. **Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2014a. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>> Acesso em 13 mar 2017.

_____. **Formação de Professores do Ensino Médio, Etapa II**. Caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico. Curitiba: UFPR, 2014b. Disponível em: <<http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 04 junho 2018.

_____. Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016a. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>> acesso em 12 jul 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programas e ações: formação continuada para professores**. 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=18838>> Acesso em 29 ago 2016.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em 20 maio 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar de 2017**: notas estatísticas, 2017b. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h5jt2/pdf/rodrigues-9788579835155-10.pdf>> Acesso em: 02 jun 2018.

BOMENY, H. **Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira**. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 2003. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1354.pdf> Acesso em: 14 abr 2017.

BONINI, A. et al. **Formação de professores do ensino médio: Linguagens**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. Etapa II - Caderno IV.

BUCKLAND, M. K. What is a document? **Journal of the American Society for Information Science**. Washington, v.48, n.9, p. 804-809, 1997.

CARRANO, P. C. R. Identidades juvenis e escola. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB), n.10, p.16, nov. 2000.

CARRANO, P.; DAYRELL, J. **Formação de professores do ensino médio: o jovem como sujeito do ensino médio**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Etapa I, caderno II.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, 2008.

ERRAM, C. A.. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: intencionalidades, concepções e desenvolvimento no Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2017/ERRAM_-_Claudiane_Aparecida.pdf> Acesso em: 05 mai 2018.

FERREIRA, E.; RIBEIRO, M. Centralidade do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.287-292, abr.-jun., 2017.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FRIGOTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **ANPED**, 2016. Disponível em <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>> acesso em 15 jun 17.

FRITSCH, R.; VITELLI, R; ROCHA, C. S. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol.95 no.239 Brasília Jan./Abr. 2014.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas. Vol 42. 42 no.145 São Paulo Jan./Apr. 2012.

GATTI, B.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa em economia e elaboração de monografias**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

KRAWCZYK, N. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

_____, N. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 41, p. 754–771, 2011.

_____, N. Novos formatos escolares para novas demandas sociais: O Ensino Médio Integrado. **Archivos de Ciencias de la Educación**, Año 6, Nº 6, 4º Época, 2012.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set., 2010.

_____. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHAND, P. S. **A afirmação do direito ao ensino médio no ordenamento constitucional-legal brasileiro: uma construção histórica**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006, 232 f

MÁRDERO ARELLANO, Miguel A. Preservação de documentos digitais. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 33, n.2, p. 15-27, 2004.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MOEHLECK, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr, 2012.

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

NASCIMENTO, M. N. M. . Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. Publicatio UEPG. **Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes** , v. 15, p. 77-87, 2007. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>> Acesso em: 14 abr 2018.

NICOLODI, E. **Políticas Públicas de Reestruturação do Ensino Médio: as reformas implantadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás no Período de 2000-2010**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2013.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

_____. **As organizações escolares em análise**. Educar. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto editora, 1999.

_____. **Novas disposições dos professores:** a escola como lugar da formação. Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003.

_____. **Desafios do professor no mundo contemporâneo.** São Paulo: SINPROSP. 2007.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa.** Vol. 47, Nº. 166 (out./dez.2017), 2017.

OLIVEIRA, A. B. de. **Sentidos da formação continuada para o docente:** o pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio/PNEM. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23647>> Acesso em: 05 mai 2018.

OLIVEIRA, D. A.; COSTA, G. L. M. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez.2011.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico prática.** 2. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PINTO, A. H. Currículo de matemática no antigo 2º grau: revisitando o histórico dilema entre o propedêutico. **Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa** – Universidade Federal da Paraíba, 2017.

RICCI, R. Vinte anos de reformas educacionais. In: **Revista Ibero americana**, n. 31, abril de 2003, páginas 91 a 120.

ROCHA, A. B. **Ensinando e Aprendendo:** oito anos da Nova Escola no Espírito Santo - 2003 a 2010. Vitória. 2012. 540 p.

RONDINELLI, R. C. **Gerenciamento arquivístico de documentos eletrônicos:** uma abordagem teórica da diplomática arquivística contemporânea. São Paulo: FGV Editora, 2002.

SANTOS, A. O.; ALMEIDA, M. Z. C. M. **Perspectivas para o ensino médio a partir do documento referência CONAE-2014.** Pôster do GT Diálogos abertos sobre a Educação Básica. Goiás, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 34 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001 (Coleção Polêmicas Do Nosso Tempo vol.5).

SCARPA, D. L. et al. **Formação de professores do ensino médio:** Ciências da Natureza. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. Etapa II, caderno III.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. J. As causas da evasão escolar: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará. **Revista Interespaço**, v. 2, n. 6, p. 367-378, ago. 2016, p. 55-67.

SIMÕES, C. A.; SILVA, M.R. da. **Formação de professores do ensino médio: O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral.** Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. Etapa I, caderno III.

SOARES, M. **Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as.** Cadernos Cenpec. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173. Dez. 2014.

SOUSA, S. Z. Ensino Médio: Perspectivas de Avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 99-110, jan./jun. 2011.

SPOSITO, M. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. C. (Orgs). **Políticas Públicas: juventude em pauta.**, São Paulo, Cortez, Ação Educativa - Assessoria-Pesquisa e Informação, Fundação Friedrich Ebert, 2008.

SPÓSITO, M.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N. (org.) **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional.** São Paulo: Cortez, 2014.

TRAVERSINI, C.S. **Políticas do Ensino Médio no Brasil** – Programas e ações do MEC – II Seminário Nacional do PNEM. Disponível em: <<http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio/>> Arquivo PowerPoint. Acesso em 01 jun 2018.

VENTORIM, S. **A formação do professor pesquisador na produção científica dos encontros nacionais de didática e prática de ensino: 1994-2000.** 345 f. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

VENTORIM, S.; FERREIRA, E. B.; SANTOS, W. (Orgs.). **Escritas de formação docente: experiências do Programa de Formação de Professores e Pedagogas do Ensino Médio no Espírito Santo.** Curitiba: Appris, 2018.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Professores da educação básica: perfil e percepções sobre sucesso dos alunos. **Estudos em Avaliação Educacional** (Online), v. 67, p. 64-101, 2017. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/3936/3334>> acesso em 01 jun 2018.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. **O protagonismo de alunos e pais no ensino médio.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMAÇÕES DESENVOLVIDAS PELO CEFOPE/SEDU DE 2013 A 2107.

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO			
Multicurso Matemática:	Professores de Matemática do ensino fundamental II e ensino médio	Promover a melhoria do ensino da Matemática por meio da renovação de práticas pedagógicas;	2011/2013
Formação de Professores tutores especialistas do projeto Multicurso Matemática- Eixo Gestão	Professores de Matemática pré-selecionados pela SEDU.	Promover a melhoria do ensino da Matemática por meio da renovação de práticas pedagógicas	Ano de 2013
Formação de professores mediadores do projeto Multicurso Matemática	Professores de Matemática pré-selecionados pela SEDU.	Promover a melhoria do ensino da Matemática por meio da renovação de práticas pedagógicas	Ano de 2013
Reuniões do Comitê de Monitoramento do projeto Multicurso Matemática.	Técnicos, supervisores pedagógicos e superintendentes.	Promover a melhoria do ensino da Matemática por meio da renovação de práticas pedagógicas	Ano de 2013
Programa Bolsa Estágio Formação Docente	Alunos de Licenciaturas de IES inscritas no Programa Bolsa Estágio Formação Docente.	Promover a crescente melhoria da qualidade do ensino no Espírito Santo, por meio do aperfeiçoamento contínuo da formação inicial dos futuros professores.	Ano de 2013
Formação dos Professores do Programa Pré - Enem nas Escolas 2013	Professores inscritos no programa.	Fornecer aos educadores da rede metodologias diferenciadas para facilitar o aprendizado dos estudantes que irão participar a avaliação do ENEM.	Ano de 2013
Implantação do Centro de	Profissionais da Educação da rede	Atendimento à da Lei nº 11.738, no art.2º, § 4º, que dispõe sobre a jornada dos	Ano de 2013

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO							
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CEFPE-GEPE							
FORMAÇÕES REALIZADAS-2014							
Nível de Ensino	CH	Público Alvo	Vagas Ofertas	Mês/Ano de Início	PARCERIA	RESPONSÁVEL NA EXECUÇÃO	Ação Formativa
Evento Formativo	4 h	Auxiliar de Secretaria Escolar	25	ago/14	-----	SRE Barra de São Francisco	Biblioteca Escolar
Evento Formativo	4 h	Auxiliar de Secretaria Escolar	50	ago/14	-----	SRE Vila Velha	Livro Didático
Capacitação	40 h	Auxiliar de Secretaria Escolar	215	fev/14	-----	SRE Guaçuí	Aprendendo a Secretariar a Escola
Evento Formativo	4 h	Auxiliar de Secretaria Escolar	30	set/14	-----	SRE Barra de São Francisco	Censo Escolar
Evento Formativo	4 h	Conselheiros Escolares	6480	set/14	-----	Assessoria de Gestão Escolar AE-07	Dia F
Evento Formativo	9 h	Coordenadores de Turno	60	mar/14	-----	SRE Nova Venécia	Formação para Coordenadores Escolares
Evento Formativo	4 h	Coordenadores de Turno	100	ago/14	Ministério Público ES	SRE Barra de São Francisco	Formação sobre Regimento Escolar
Evento Formativo	4 h	Gestores Escolares	32	abr/14	-----	SRE Guaçuí	Oficina de TICs: Webmail
Evento Formativo	4 h	Gestores Escolares	400	abr/14	-----	GEPE	Oficina de TICs: Tablets
Evento Formativo	4 h	Gestores Escolares	405	ago/14	-----	Assessoria de Gestão Escolar AE-07	Dia F
Evento Formativo	4 h	Gestores Escolares	22	ago/14	Ministério Público ES	SRE Barra de São Francisco	Formação sobre Regimento Escolar

Aperfeiçoamento	80 h	Gestores Escolares	84	jan/14	-----	GEIEF	Formação do Plano de Correção de Fluxo
Capacitação	16 h	Gestores Escolares	30	set/14	-----	GEPRO	Formação para Novos Gestores Escolares
Evento Formativo	8 h	Gestores Escolares	405	jun/14	Assessoria de Gestão Escolar AE- 07	-----	Seminários Regionais para Gestores
Capacitação	20h	Gestores Escolares e Técnicos Administrativos	262	jun/14	SEDU/ESESP	ESESP	Liderança Estratégica
Evento Formativo	8 h	Pedagogos	162	mar/14	-----	GEIA	Oficina de Apropriação de Resultados do PAEBES
Evento Formativo	4 h	Pedagogos	69	abr/14	-----	SRE Guaçuí	Oficina de TICs: PREZI e Google Drive
Evento Formativo	8 h	Pedagogos	187	abr/14	-----	GEPED	Oficina de TICs: Tablets
Evento Formativo	8 h	Pedagogos	37	jul/14	SEDU/Embaixada Americana	GEM	Formação de Inglês SEDU/Embaixada Americana (FELLOW)
Evento Formativo	8 h	Pedagogos	35	fev/14	SEDU/FundLEMH AN	GEPED	Multiplicação do Workshop para Pedagogos
Evento Formativo	8 h	Pedagogos	57	set/14	-----	SREs	Encontro de Pedagogos da EJA

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO							
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CEFOPE-GEPED							
FORMAÇÕES REALIZADAS-2015							
OBJETIVO	CH	Nº PARTICIPANTES	PERÍODO REALIZAÇÃO	MODALIDADE	PÚBLICO ALVO	EQUIPE COORDENADORA DA AÇÃO	CURSO
Promover o contato desses profissionais com a estrutura relacional da Rede Estadual de Ensino, bem como proporcionar a eles informações, conhecimentos e atribuições de cada um, previstas pela legislação e outras regulamentações em vigor.	20h	9,704	26,28,29 e 30 de janeiro 2015	Presencial	Professores em Designação Temporária Estadual de Ensino (professores, pedagogos e coordenadores)	CEFOPE	PRODETEM Formação Para Profissionais de Educação em Designação Temporária
Oportunizar o desenvolvimento das habilidades técnicas dos servidores em atuação nas SREs - Superintendências Regionais de Educação e na Secretaria Estadual de Educação - SEDU no que se refere ao planejamento e à produção/seleção do material instrucional para formações continuadas semipresenciais focadas em temáticas tanto pedagógicas, quanto	120 h	212	maio a junho/2015	Semipresencial	Técnicos pedagógicos das SREs e SEDU	CEFOPE	FORMINTEC Formação Instrucional para Técnicos

administrativas.							
Promover o contato dos profissionais com a Arte Contemporânea Brasileira, por meio da Exposição Alexandre Mury: Fricções Históricas	40h	20	abril a junho /2015	Modalidade EaD	Professores de Arte no Ensino Médio/SREs de Carapina, Cariacica e Vila Velha.	CEFOPE/GEPED	ALEMURY Formação em Arte Contemporânea Brasileira: Alexandre Mury

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO									
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO									
CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO-CEFOPE									
FORMAÇÕES REALIZADAS - 2016									
Nº	CURSO	OBJETIVO	CARGA HORARIA	Nº PARTICIPANTES ANTES	PERÍODO REALIZAÇÃO	MODALIDADE	LOCAL	PÚBLICO ALVO	EQUIPE COORDENADORA DA AÇÃO
1	Cartela de cursos da ESESP	Aprimorar as atividades desenvolvidas dentro das organizações públicas onde os servidores atuam	C.H específica de acordo com cada tipo de formação/curso/palestra	607	março a dezembro	semipresencial	ESESP	Profissionais da educação	Equipe da ESESP Apoio: CEFOPE
2	4ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério	Realização da ação formativa prevista no calendário letivo estadual de 2016. (Oportunizar debates acerca de temáticas necessárias para o desenvolvimento dos profissionais da educação e consequente melhoria do ensino e aprendizagem e das relações interpessoais de	15h	Toda a Rede Estadual de Ensino	fevereiro	Presencial	Em todas as Unidades Escolares da Rede Estadual do ES e nas Unidades Escolares das Redes Municipais que aderiram e desenvolveram os estudos nas datas previstas em calendário estadual.	Diretores, professores, pedagogos e coordenadores (efetivos e DTs), além dos profissionais da educação das Redes Municipais	CEFOPE/GEPED Sem ônus para a SEDU

		toda comunidade escolar.) a							
3	PROGRAMA ESCOLA VIVA 2ª Formação Inicial das Equipes Escolares e Gestoras do Programa Escola Viva	Possibilitar aos profissionais da educação a apropriação das bases teóricas, metodológicas e de gestão da "Escola da Escolha".	40h	210	Fevereiro	Presencial	FUCAPE- Vitória Hotel Praia Sol - Serra	Equipe pedagógica da SEDU Central, SRE Carapina, Vila Velha, Cachoeiro de Itapemirim, Guaçuí e Barra de São Francisco. Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Pedagogos e equipe docente dos seguintes centros: CEEMTI São Pedro-"Escola Viva de São Pedro (Vitória); CEEMTI Joaquim Beato (Serra); CEEMTI Bráulio Franco (Muniz Freire); CEEFMTI Daniel Comboni (Ecoporanga); CEEFMTI Francisco	AE VIVA ESCOLA

								Coelho Ávila Júnior (Cachoeiro); CEEFMTI Cobilândia (Vila Velha).	
4	FORMAE - As Dimensões da Avaliação Escolar: o Ensino e a Aprendizagem	Proporcionar momentos de reflexão sobre a avaliação escolar focando os aspectos do ensino e da aprendizagem.	80h	120	março a agosto	Presencial	Polo de Nova Venécia, Montanha e São Gabriel da Palha	Pedagogos e Professores que atuam nos Anos/Séries Finais do Ensino Fundamental	SRE Nova Venécia e CEFOPE/GEPEP Sem ônus para a SEDU
5	Programa Jovem de Futuro: Oficina de Protocolos do Circuito de Gestão	Estabelecer uma sistematização clara das atividades que supervisor e grupo gestor da escola deverão executar em cada etapa do circuito de gestão do Programa	48h	50	julho/2015 a junho/2016	Presencial	Auditório SEDU, Hotel Comfort, Hotel Sheraton	Técnicos Pedagógicos das SREs	Parceria Instituto UNIBANCO e SEDU Apoio:CEFOPE Sem ônus para a SEDU

<p style="text-align: center;">GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO-CEFOPE 2017</p>								
NOME DO CURSO	OBJETIVO	C.H.	Nº PARTICIPANTES	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	MODALIDADE	LOCAL	PÚBLICO ALVO	EQUIPE COORDENADORA DA AÇÃO
PROGRAMA ESCOLA VIVA: Formação Inicial da Equipe Escolar Escola Viva	Possibilitar aos profissionais da educação a apropriação das bases teóricas, metodológicas e de gestão da "Escola da Escolha".	40h	341	30/01 03/02/2017 A	Presencial	SESC Guarapari	Equipe pedagógica da SEDU Central, SRE Carapina, SRE Afonso Cláudio; SRE Cariacica, SRE Linhares, SRE São Mateus, SRE Nova Venécia, SRE Colatina, SRE Vila Velha, SRE Cachoeiro de Itapemirim, SRE Guaçuí e SRE Barra de São Francisco. Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Pedagogos e equipe docente dos seguintes Centros: CEEFMTI Joaquim Beato; CEEMTI São Pedro; CEEFMTI Daniel Comboni; CEEFMTI Bráulio Franco; CEEFMTI Francisco Coelho	AE Escola Viva e CEFOPE

							Ávila Júnior; CEEMTI Afonso Cláudio; CEEFTI Presidente Castelo Branco; CEEMTI Conde de Linhares; CEEMTI Monsenhor Miguel de Sanctis I; CEEMTI Henrique Coutinho; CEEFMTI Bartouvino Costa; CEEFMTI Elpídio Campos de Oliveira; CEEMTI Manuel Duarte da Cunha; CEEFMTI Marita Motta Santos; CEEFMTI Cobilândia; CEEFMTI Assisolina Assis de Andrade; CEEMTI Profª. Maura Abaurre.	
6ª Formação Integrada dos Profissionais do Magistério	Realização da ação formativa prevista no calendário letivo estadual de 2017. (oportunizar debates acerca da temática "Família e Escola: Uma Relação para a Aprendizagem"	5h	17447	01/02/2017	Presencial	Unidades Escolares	Diretores, professores, pedagogos e coordenadores Da Rede Estadual e Redes Municipais de Ensino.	CEFOPE

	para o desenvolvimento dos profissionais da educação e consequente melhoria do ensino e aprendizagem e das relações interpessoais de toda a comunidade escolar.)							
PROGRAMA ESCOLA VIVA: Formação Inicial da Equipe Escolar Viva (2ª onda)	Possibilitar aos profissionais da educação a apropriação das bases teóricas, metodológicas e de gestão da "Escola da Escolha".	23h	83	MARÇO	Presencial	SEDU/UC	Equipe pedagógica da SEDU Central, SRE Carapina, SRE Afonso Cláudio; SRE Cariacica, SRE Linhares, SRE São Mateus; SRE Nova Venécia, SRE Vila Velha, SRE Cachoeiro de Itapemirim, SRE Guaçuí e SRE Barra de São Francisco. Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Pedagogos e equipe docente dos seguintes Centros: CEEFMTI Joaquim Beato; CEEMTI São Pedro; CEEFMTI Bráulio Franco;	AE Escola Viva e CEFOPE

							CEEFMTI Francisco Coelho Ávila Júnior; CEEMTI Afonso Cláudio; CEEFTI Presidente Castelo Branco; CEEMTI Monsenhor Miguel de Sanctis I; CEEMTI Henrique Coutinho; CEEFMTI Bartouvino Costa; CEEFMTI Elpídio Campos de Oliveira; CEEMTI Manuel Duarte da Cunha; CEEFMTI Marita Motta Santos; CEEFMTI Cobilândia; CEEFMTI Assisolina Assis de Andrade.	
PROGRAMA ESCOLA VIVA: Formação de Aprofundamento dos Temas e das metodologias dos profissionais da Escola Viva	Promover formação para os profissionais que atuam no Programa Escola Viva, bem como a integração dos participantes curistas.	8h	67	MARÇO	Presencial	FAESA	Equipe pedagógica da SEDU Central, SRE Carapina, SRE Afonso Cláudio; SRE Cariacica, SRE Linhares, SRE São Mateus, SRE Nova Venécia, SRE Colatina, SRE Vila Velha, SRE Cachoeiro de Itapemirim, SRE Guaçuí e SRE Barra de São Francisco. Diretores,	AE Escola Viva e CEFOPE

							<p>Coordenadores Pedagógicos, Pedagogos e equipe docente dos seguintes Centros: CEEFMTI Joaquim Beato; CEEMTI São Pedro; CEEFMTI Bráulio Franco; CEEFMTI Francisco Coelho Ávila Júnior; CEEMTI Afonso Cláudio; CEEFTI Presidente Castelo Branco; CEEMTI Conde de Linhares; CEEMTI Monsenhor Miguel de Sanctis I; CEEMTI Henrique Coutinho; CEEFMTI Bartouvino Costa; CEEFMTI Elpídio Campos de Oliveira; CEEMTI Manuel Duarte da Cunha; CEEFMTI Marita Motta Santos; CEEFMTI Cobilândia; CEEFMTI Assisolina Assis de Andrade; CEEMTI Profª. Maura Abaurre.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--

APÊNDICE B – Editais Nº 011/2014 e Nº 012/2014

EDITAL Nº 011 / 2014 – SEDU, de 20 de fevereiro de 2014.

CHAMADA PARA SELEÇÃO DE FORMADORES REGIONAIS DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E PEDAGOGOS DO ENSINO MÉDIO.

O **SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pela Lei nº 3.043/1975, torna pública a seleção de Formadores Regionais do **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio**, instituído pela PORTARIA Nº 017- R, de 17 de fevereiro de 2014, para os servidores efetivos da rede pública estadual de ensino do Espírito Santo.

1 - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1. A chamada de servidores efetivos da rede estadual de ensino para atuarem como Formadores Regionais no **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio** será regida por esse edital e executada pelas Superintendências Regionais de Educação (SRE) e pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

1.2. As formações do **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio** serão desenvolvidas na modalidade presencial e terão carga horária anual de:

- i. noventa e seis horas para os Formadores Regionais, coordenadas pelos Formadores da UFES;
- ii. noventa e seis horas para os Orientadores de Estudos, coordenadas pelos Formadores Regionais;
- iii. duzentas horas para os Cursistas, incluindo atividades coletivas e individuais, coordenadas pelos Orientadores de Estudo.

1.3. É objeto desse edital estabelecer procedimentos para a inscrição de servidores efetivos da rede pública estadual de ensino para atuarem como Formadores Regionais do **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio**;

1.4. A chamada de que trata esse edital compreende as seguintes etapas:

1.4.1. ETAPA 1 – Inscrição dos servidores como Formadores Regionais do Programa;

1.4.2. ETAPA 2 – Seleção, mediante análise de(o):

- a) ficha de inscrição;
- b) curriculum vitae; e
- c) memorial descritivo.

1.4.3. ETAPA 3 – Localização do servidor nas SREs.

1.4.4. ETAPA 4 – Formação em serviço dos Formadores Regionais, conforme critérios estabelecidos nesse edital.

1.4.5. ETAPA 5 – Formação em serviço dos Orientadores de Estudo, conforme critérios estabelecidos nesse edital.

2 - DOS PRÉ-REQUISITOS

2.1. Poderão inscrever-se como Formadores Regionais do **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio** os pedagogos, professores e técnicos das SREs que atendam aos seguintes pré-requisitos cumulativos:

- a) possuir vínculo efetivo com a rede pública estadual de ensino;
- b) ter experiência como professor ou pedagogo do Ensino Médio, ou ter atuado em formação continuada de profissionais da educação básica durante, pelo menos, dois anos;
- c) ter titulação de especialização, mestrado ou doutorado, ou estar cursando pós-graduação na área de Educação; e
- d) ter disponibilidade de 20 horas semanais para dedicar-se às atividades do **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio**.

2.1.1. Caso a SEDU, por meio das SREs, não indique número suficiente de profissionais para a função de Formadores Regionais, a UFES poderá selecionar professores de Instituições de Ensino Superior (IES) ou alunos de pós-graduação para a função de Formadores Regionais.

2.2. Todos os pré-requisitos deverão ser documentalmente comprovados pelo servidor no ato de sua inscrição, perante os Supervisores de Formação, na UFES.

3 - DA INSCRIÇÃO

3.1. A inscrição dos servidores interessados em atuar como Formadores Regionais do **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio** deverá ocorrer entre 07/02/2014 e 14/02/2014 e será feita mediante entrega:

- a) da Ficha de Inscrição do Formador Regional (ANEXO I);
- b) do Termo de Compromisso do Formador Regional (ANEXO II).
- c) do Curriculum Vitae (ANEXO III); e
- d) do Memorial Descritivo (ANEXO IV).

3.2. Os documentos citados no item 3.1 deverão ser entregues devidamente preenchidos e assinados, na SRE em que o servidor pretende atuar e, posteriormente, encaminhados aos Supervisores de Formação, na UFES.

3.2.1. A comprovação da formação do servidor deverá ser feita mediante a entrega de cópia autenticada dos certificados das titulações a que se refere a alínea “c” do item 2.1.

4 - DA SELEÇÃO

4.1. Os inscritos participarão de um processo de seleção que adotará os seguintes procedimentos:

4.1.1. FASE 1 – Análise documental:

- a) análise dos instrumentos de inscrição para identificação e seleção iniciais de interessados, cuja formação e experiência sejam compatíveis com os critérios estabelecidos;

b) o grupo selecionado mediante a análise dos instrumentos de inscrição passará a ter avaliado o Memorial Descritivo apresentado. Nesta análise deverão ser observados, no mínimo:

- qualidade do texto (clareza, objetividade, correção da linguagem (norma culta), informatividade, coerência e coesão textuais;
- organização e estrutura textuais;
- relevância social e pedagógica das experiências vivenciadas;
- concepção de educação envolvida.

4.1.2. FASE 2 - Entrevista:

a) Os servidores selecionados na fase anterior serão avaliados por meio de aplicação de técnica que envolva interação oral (entrevista).

b) Nesta fase serão avaliadas competências e habilidades e perfil psicológico que melhor se adequem ao perfil da função.

c) Esta fase será desenvolvida nas SREs, em data previamente comunicada aos interessados.

4.2. Ao final do processo de seleção, deve-se dispor de nomes que poderão ser chamados pela Coordenação Estadual do **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio** para o trabalho com as atividades da formação e para integrar um cadastro de reserva.

5 - DA LOCALIZAÇÃO

5.1. Os Formadores Regionais selecionados serão localizados, por portaria, nas SREs, para atender às necessidades do **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio**.

5.2. A localização dar-se-á com prazo determinado, com duração anual, podendo renovar-se por todo o período de duração do Programa.

5.3. A carga horária básica de trabalho dos servidores na função de Formadores Regionais será de 20 horas semanais.

6 - DAS ATRIBUIÇÕES

6.1. São atribuições gerais dos Formadores Regionais, sem prejuízo das atribuições específicas relacionadas ao Programa:

- a) Planejar, coordenar, acompanhar, monitorar e avaliar as ações/etapas do Programa;
- b) Assessorar as SREs na implementação do Programa;
- c) Organizar e participar de eventos (seminários, reuniões e outros) de acordo com programação prévia ou necessidades identificadas;
- d) Viabilizar condições para o desenvolvimento bem sucedido das ações;
- e) Elaborar relatórios parciais e final de execução das formações, analisando fatores intervenientes na obtenção dos resultados;
- f) Propor medidas para correção de desvios identificados;
- g) Acompanhar e executar as ações de formação previstas no Programa;

- h) Participar de atividades que envolvam articulação/integração de equipes, quando solicitado;
- i) Outras atividades que lhes forem atribuídas.

6.2. O Formador Regional deverá se reportar, em primeira instância, ao Superintendente Regional de Educação e aos Supervisores de Formação.

6.3. Caberá ao Formador Regional seguir as seguintes normas:

a) Ser pontual e assíduo nas datas estabelecidas para:

- encontros de formação com os Orientadores de Estudo que coordena;
- encontros do Curso de Formação de Formadores Regionais com os formadores da UFES;
- encontros com os Supervisores de Formação; e
- outros eventos relacionados com o **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio.**

b) Cumprir o cronograma e realizar as atividades previstas no **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio.**

c) Manter os Supervisores de Formação informados sobre quaisquer ocorrências que possam afetar sua participação nas atividades previstas no **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio**, conforme Termo de Compromisso do Formador Regional.

d) Apresentar os instrumentos necessários à execução do programa, como: planejamentos, relatórios, registro fotográfico e audiovisual, fichas de acompanhamento, avaliação, frequência, dentre outros documentos que lhe forem solicitados.

e) Manter os Supervisores de Formação informados sobre quaisquer ocorrências que possam afetar suas atividades.

7 - DA FORMAÇÃO

7.1. O **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio** utilizará material próprio a ser fornecido digitalmente pelo MEC a todos os Cursistas e Orientadores de Estudo, bem como aos Formadores Regionais e todos os profissionais envolvidos com o programa.

7.1.1. A Coordenação Estadual poderá decidir pela utilização de material complementar ao fornecido pelo MEC.

7.2. O curso será composto de atividades coletivas e individuais, organizadas em duas etapas distintas:

7.2.1. ETAPA 1 – será apresentado um conjunto de temas fundamentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), para subsidiar a formação continuada dos professores e pedagogos. O objetivo é possibilitar a compreensão das DCNEM, criando um espaço para a reflexão coletiva acerca da prática docente e da importância da participação de todos os atores do processo educativo na reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP). Essas discussões deverão

nortear o (re)desenho do currículo do Ensino Médio. Essa etapa consistirá na abordagem dos seguintes campos temáticos:

- Sujeitos do 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, Áreas de Conhecimento e Integração Curricular.
- Avaliação no Ensino Médio; e
- Áreas de conhecimento e integração curricular.

7.2.2. 2 – será realizada a reflexão a respeito das áreas de conhecimento e das relações entre elas e seus componentes curriculares (Ciências Humanas - Sociologia, Filosofia, História e Geografia; Ciências da Natureza - Química, Física, Biologia; Linguagens - Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna; Matemática) como a matriz de referência para a construção dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento.

7.3. As atividades do curso, previstas no item 6.4 serão de dois tipos:

7.3.1. Atividades individuais – leitura dos textos básicos do curso, registro das reflexões realizadas durante suas leituras e desenvolvimento das atividades propostas no material de estudo no contexto de sala de aula.

7.3.2. Atividades coletivas – socialização das reflexões quanto às leituras nas discussões com o seu GE, estudo das DCNEM, dos textos sobre os campos temáticos e dos textos sobre as áreas de conhecimento e seus componentes curriculares.

7.3.3. Todo processo será orientado e acompanhado pelo Orientador de Estudo.

7.4. Cada unidade de ensino deverá desenvolver sua proposta de formação, de acordo com a organização do trabalho pedagógico da escola, seus tempos e espaços institucionais, assim como as possibilidades de rearranjos da hora-atividade, de forma a privilegiar o trabalho coletivo.

7.5. Para assegurar o bom andamento do **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio**, os Formadores Regionais receberão uma formação de noventa e seis horas ofertada pela UFES, com o objetivo de capacitá-los para a formação e para o acompanhamento dos trabalhos dos Orientadores de Estudos nas escolas.

7.5.1. Atuarão como docentes os professores selecionados pela UFES, dentre aqueles que atuam nas licenciaturas.

7.5.2. O curso contará com um momento inicial presencial, na Universidade e pelo menos, mais três encontros para aprofundamento, acompanhamento e avaliação da formação.

7.5.3. No curso serão discutidos os textos de referência das duas etapas que compõem o processo de formação dos professores.

7.5.4. Cada turma de formação dos Formadores Regionais será composta por, no máximo, cinquenta cursistas.

7.5.5. O acompanhamento dos trabalhos dos Formadores Regionais será realizado pela coordenação da UFES.

7.6. Em sua atuação, os Formadores Regionais deverão:

- realizar a formação presencial dos Orientadores de Estudo, em um encontro inicial de cada etapa da formação;
- acompanhar e avaliar o processo de formação de professores e pedagogos que ocorrerá nas unidades de ensino; e
- participar de, pelo menos, três encontros regionais, a serem realizados durante cada etapa do curso de formação nas escolas.

7.7. Previsão: 1ª etapa da formação em fevereiro de 2014 e 2ª etapa da formação em julho de 2014, três encontros no 1º semestre, três encontros no 2º semestre e acompanhamento constante da formação na escola.

8 - DA REMUNERAÇÃO

8.1. Os Cursistas, os Orientadores de Estudo e os Formadores Regionais poderão receber bolsas, enquanto atuarem no **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio**.

8.1.1. Aos Formadores Regionais será concedida uma bolsa mensal equivalente à maior titulação comprovada do servidor, a ser paga diretamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) durante os meses que atuarem no **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio**.

8.1.2. O valor da bolsa mensal recebida pelo Formador Regional será estabelecido em tabela específica do FNDE, em conformidade com o item anterior.

8.2. Caso o servidor esteja inscrito como Cursista ou como Orientador de Estudo e, posteriormente, seja selecionado para atuar como Formador Regional, receberá apenas a bolsa referente a essa função, uma vez que o benefício concedido pelo FNDE não é cumulativo.

8.3. Caso já seja bolsista de outro programa de formação gerido pelo FNDE, o Cursista ou o Orientador de Estudo, ainda que não possa acumular o recebimento de bolsa em mais do que um deles, poderá assumir quaisquer dessas funções, desde que não haja prejuízo ao desempenho de suas responsabilidades e atribuições regulares, seja em termos de sua jornada de trabalho, seja em termos de dedicação e comprometimento.

9. DAS DISPOSIÇÕES COMPLEMENTARES

9.1. Será cancelada a inscrição que não cumprir as exigências deste Edital, ao qual o candidato adere integralmente.

9.2. Os casos omissos no presente Edital serão analisados e resolvidos pela Coordenação Estadual do **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio**.

Vitória, 20 de fevereiro de 2014.

KLINGER MARCOS BARBOSA ALVES

Secretário de Estado da Educação

EDITAL Nº 012 / 2014 – SEDU, de 20 de fevereiro de 2014.

CHAMADA PARA A INSCRIÇÃO DE CURSISTAS E SELEÇÃO DE ORIENTADORES DE ESTUDO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E PEDAGOGOS DO ENSINO MÉDIO.

O **SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO**, no uso das atribuições que lhe foram conferidas pela Lei nº 3.043/1975, torna pública a inscrição no **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio**, instituído pela PORTARIA Nº 017-R, de 17 de fevereiro de 2014, para os professores e pedagogos da rede pública estadual de educação que atuam no Ensino Médio.

1 - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1. A chamada de professores e pedagogos que atuam no Ensino Médio para atuarem como Cursistas e Orientadores de Estudo no **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio**, doravante denominado **Programa**, será regida por esse edital e executada pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU), em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

1.2. O **Programa** é uma formação em serviço para pedagogos e professores que atuam no Ensino Médio com vistas a iniciar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação dos estudantes desse nível de ensino, com os seguintes objetivos:

- a)** contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e pedagogos do ensino médio;
- b)** promover a valorização pela formação dos professores e pedagogos do ensino médio;
- c)** discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM; e
- d)** melhorar os resultados dos estudantes do ensino médio nas avaliações internas e externas.

1.2.1. Poderão inscrever-se como Cursistas do **Programa** os professores e pedagogos que atendam aos seguintes pré-requisitos:

- a)** constar no Censo Escolar de 2013 da rede estadual de ensino do Espírito Santo;
- b)** possuir vínculo efetivo com a rede estadual de ensino ou ser contratado em designação temporária;
- c)** se professor, estar em efetivo exercício de regência de classe no Ensino Médio, nas unidades de ensino da rede estadual de ensino, durante o ano de 2014;
- d)** se pedagogo, estar em efetivo exercício da função no Ensino Médio, nas unidades de ensino da rede estadual de ensino, durante o ano de 2014.

1.2.2. No caso dos pedagogos que não tenham sido registrados como regentes de classe e identificados por CPF no Censo Escolar 2013, o respectivo registro será realizado pelo Formador Regional, devidamente validado pela Secretaria de Estado da Educação, em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC.

1.3. O **Programa** será desenvolvido durante o ano de 2014 em todas as unidades de ensino da rede estadual de educação que atendam o Ensino Médio.

1.4. As formações do **Programa** serão desenvolvidas na modalidade presencial, em serviço, conforme determinado pela PORTARIA.

1.4.1. As formações do **Programa** serão desenvolvidas na modalidade presencial e terão carga horária anual de:

- a)** noventa e seis horas para os Orientadores de Estudo, coordenadas pelos Formadores Regionais;
- b)** duzentas horas para os Cursistas, incluindo atividades coletivas e individuais, coordenadas pelos Orientadores de Estudo.

1.5. É objeto desse edital estabelecer procedimentos para:

- a)** a inscrição de professores e pedagogos da rede pública estadual de educação como Cursistas;
- b)** a formação dos Grupos de Estudo (GE); e
- c)** a seleção dos Orientadores de Estudo, dentre os cursistas inscritos.

1.6. A chamada de que trata esse edital compreende as seguintes etapas:

1.6.1. ETAPA 1 – Inscrição dos professores e pedagogos como Cursistas do Programa;

1.6.2. ETAPA 2 – Organização dos Cursistas em GEs

1.6.3. ETAPA 3 – Seleção dos Orientadores de Estudo, dentre os Cursistas.

1.6.4. ETAPA 4 – Formação em serviço dos Orientadores de Estudo, conforme critérios estabelecidos nesse edital.

2 - DA INSCRIÇÃO DOS CURSISTAS

2.1. A participação no **Programa** será por meio de adesão dos pedagogos e professores que atendam aos pré-requisitos citados no item 1.2.1 deste edital.

2.2. A inscrição dos professores e pedagogos interessados em participar do **Programa** deverá ocorrer entre 20/02/2014 e 28/02/2014 e será feita mediante preenchimento:

- a)** da Ficha de Inscrição do Cursista (ANEXO I);
- b)** do Currículo do Cursista (ANEXO II);
- c)** do Termo de Compromisso e Responsabilidade do Cursista (ANEXO III).

2.3. As fichas de inscrição, os currículos, bem como os termos de compromisso, deverão ser entregues, devidamente preenchidos e assinados, ao diretor da unidade de ensino em que o Cursista escolher para realizar sua formação.

2.3.1. Caso o Cursista desenvolva suas atividades profissionais em mais de uma unidade de ensino, ele poderá, preferencialmente, realizar sua formação naquela em que possui maior carga horária.

2.4. Após o encerramento das inscrições, os diretores de cada unidade de ensino deverão compor os GE com, no máximo, trinta Cursistas cada.

2.5. A partir da quantidade de GEs formados, os diretores deverão determinar a quantidade de Orientadores de Estudo, por meio do **Processo Público de Seleção para Orientador de Estudo**.

2.6. Após esse Processo Público cada diretor encaminhará todos os documentos de inscrição dos Cursistas e dos Orientadores de Estudo (ANEXOS I a VI), organizados e separados por GE, para a Coordenação Estadual, na Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, IC IV – Prédio do Colegiado de Pedagogia, 2º piso (NEPE), na Av. Fernando Ferrari, Goiabeiras, CEP 29075-910, Vitória, ES.

3 - DA SELEÇÃO DOS ORIENTADORES DE ESTUDO

3.1. Os Orientadores de Estudo, responsáveis por ministrar a formação aos professores e pedagogos do Ensino Médio nas unidades de ensino, serão escolhidos em processo público dentre os Cursistas das suas respectivas unidades de ensino.

3.2. Poderão participar do **Processo Público de Seleção para Orientador de Estudo do Programa** os Cursistas que atendam aos seguintes pré-requisitos:

- a)** estar regularmente inscrito como Cursista do **Programa**;
- b)** ser **preferencialmente** pedagogo do Ensino Médio, em efetivo exercício da função, na rede pública estadual de ensino. Caso a unidade de ensino não disponha de pedagogos em número suficiente para desempenhar a função de Orientador de Estudo em todos os seus GEs, poderão participar do **Processo de Seleção** professores do Ensino Médio;
- c)** possuir diploma de Licenciatura Plena;
- d)** atuar, no mínimo, há três anos no Ensino Médio como pedagogo ou professor; e
- e)** ter disponibilidade para dedicar 20 horas semanais ao curso de formação, aos encontros com o Formador Regional e ao trabalho de formação com professores e pedagogos do Ensino Médio, nas unidades de ensino em que atuará.

3.3. Todos os requisitos deverão ser documentalmente comprovados pelos professores e pelos pedagogos no ato da inscrição e validados pelos Supervisores de Formação do **Programa**, na UFES.

3.4. O Orientador de Estudo deverá permanecer como pedagogo ou professor da unidade de ensino que o elegeu durante toda a realização do **Programa**, sob pena de **exclusão do curso e devolução do valor relativo às bolsas recebidas**, conforme Termo de Compromisso e Responsabilidade do Orientador de Estudo (ANEXO V).

3.4.1. Em caso de substituição de um Orientador de Estudo, o Formador Regional responsável por sua unidade de ensino deverá encaminhar documento que a justifique à Coordenação Estadual, que tomará as providências cabíveis.

3.4.2. Em caso de substituição do Orientador de Estudo, a UFES realizará a formação necessária para o seu substituto, visando a compensar a ausência nos encontros formativos anteriores.

3.5. O Processo Público de Seleção para Orientador de Estudo será realizado de acordo com as seguintes etapas:

ETAPA 1 – Formação da Comissão de Seleção, pelo diretor da unidade de ensino, composta por ele e pelos coordenadores de turno, por um representante dos pedagogos, por um representante dos professores e por representantes do Conselho de Escola.

ETAPA 2 – Divulgação, pelo diretor da unidade de ensino, do número de vagas disponíveis para a função de Orientador de Estudo do **Programa**, assim como os pré-requisitos para a investidura da função e suas respectivas obrigações.

ETAPA 3 – Inscrição, na unidade de ensino, dos interessados em participar do processo seletivo.

ETAPA 4 – Avaliação do perfil dos inscritos pela Comissão de Seleção, conforme pré-requisitos descritos no item 3.2.

ETAPA 5 – Apuração e divulgação, pela Comissão de Seleção, dos resultados da seleção para os demais cursistas e para a comunidade escolar, com registro em ata do Conselho de Escola.

3.6. O período de realização do **Processo Público de Seleção para Orientador de Estudo** será de 24/02/2014 a 28/02/2014.

3.6. Os documentos referentes aos ANEXOS de I a VI e dos componentes dos GEs de cada unidade de ensino deverá ser encaminhada pela Comissão de Seleção até o dia 28/02/2014 na Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, IC IV – Prédio do Colegiado de Pedagogia, 2º piso (NEPE), na Av. Fernando Ferrari, Goiabeiras, CEP 29075-910, Vitória, ES.

3.6.1. Após esse encaminhamento, fica extinta a Comissão de Seleção.

4. DA REMUNERAÇÃO

4.1. Os Cursistas e os Orientadores de Estudo poderão receber bolsas, enquanto atuarem no **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio**.

4.1.1. Aos Cursistas será concedida uma bolsa mensal, no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) a ser paga diretamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) durante os meses que atuarem no **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio**.

4.1.2. Aos Orientadores de Estudo será concedida uma bolsa mensal, no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) a ser paga diretamente pelo FNDE durante os meses que atuarem no **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio**.

4.3. Os Cursistas selecionados como Orientadores de Estudo receberão apenas a bolsa referente a essa função, uma vez que o benefício concedido pelo FNDE não é cumulativo.

4.4. Caso já seja bolsista de outro programa de formação gerido pelo FNDE, o Cursista ou o Orientador de Estudo, ainda que não possa acumular o recebimento de bolsa em mais do que um deles, poderá assumir quaisquer dessas funções, desde que não haja prejuízo ao desempenho de suas

responsabilidades e atribuições regulares, seja em termos de sua jornada de trabalho, seja em termos de dedicação e comprometimento.

5. DAS DISPOSIÇÕES COMPLEMENTARES

5.1. Será cancelada a inscrição que não cumprir as exigências deste Edital, ao qual o candidato adere integralmente.

5.2. Os casos omissos no presente Edital serão analisados e resolvidos pela Coordenação Estadual do **Programa de Formação Continuada dos Professores e Pedagogos do Ensino Médio.**

Vitória, 20 de fevereiro de 2014.

KLINGER MARCOS BARBOSA ALVES
Secretário de Estado da Educação

APÊNDICE C – SURVEY APLICADO AOS PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNEM DO ESPÍRITO SANTO

QUESTIONÁRIO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PEDAGOGOS DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO-PNEM-ES

CARTA AOS PARTICIPANTES DO PNEM

*Obrigatório

Prezados Cursistas, Orientadores de Estudos e Formadores Regionais,

O Ministério da Educação, por meio da parceria entre a Universidade Federal do Espírito Santo e a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, desenvolveu o Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogos, ação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). O propósito desse programa foi promover a valorização da formação continuada dos professores e pedagogos que atuam no Ensino Médio, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012). Para fins de cumprimento da avaliação do PNEM, como atividade obrigatória, solicitamos o preenchimento deste questionário, pois conhecer a sua opinião é fundamental para a concretização desse programa, que visa à melhoria e ao fortalecimento do Ensino Médio no Espírito Santo e no Brasil.

Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

Coordenação Geral do PNEM-ES.

1. Perfil na formação do PNEM* *Marcar apenas uma oval.*

- Professor
- Coordenador pedagógico (pedagogo)
- Orientador de estudos
- Formador regional

2. Em relação à plataforma do Simec * *Marcar apenas uma oval.*

Sou cadastrado no sistema.

Não sou cadastrado no sistema.

3. Nome completo*

4. E-mail*

5. Sexo* *Marcar apenas uma oval.*

Feminino

Masculino

Outro

Não desejo especificar

6. Data de nascimento* * *Exemplo: 15 de dezembro de 2012*

7. Raça etnia* *Marcar apenas uma oval.*

Branca

Parda

Indígena

Preta

Não sei

Não desejo responder

8. Estado civil* *Marcar apenas uma oval.*

Solteiro

Divorciado

- Casado
- Separado
- Viúvo
- União estável
- Não desejo responder

9. Maior nível de escolaridade* *Marcar apenas uma oval.*

- Graduação completa
- Pós-graduação Latu Sensu (especialização)
- Pós-graduação Strictu Sensu (mestrado)
- Pós-graduação Strictu Sensu (doutorado)

10. Em relação ao seu curso superior, você possui* *Marcar apenas uma oval.*

- Licenciatura
- Bacharelado

11. Área de formação superior*

Apenas a que você selecionou em sua inscrição no PNEM (Letras Português/Língua Estrangeira, Geografia, História, Química, Matemática, etc.)

12. Ano de conclusão do seu curso superior*

13. Você se formou em uma instituição* *Marcar apenas uma oval*

- Pública Federal
- Pública Estadual
- Pública municipal
- Particular
- Confessional/Comunitária/Filantrópica

Outro: _____

14. Você se pós-graduou em uma instituição * *Marcar apenas uma oval.*

Pública Federal

Pública Estadual

Pública municipal

Particular

Confessional/Comunitária/Filantrópica

Outro: _____

15. Em que ano concluiu o mais alto nível de escolaridade assinalado? *

16. Nome da escola onde cumpriu a maior parte da formação do PNEM *

17. Superintendência.

Afonso Cláudio

Barra de São Francisco

Cachoeiro do Itapemirim

Carapina

Cariacica

Colatina

Guaçuí

Linhares

Nova Venécia

São Mateus

Vila Velha

18. Cidade*

19. Etapa de atendimento*
- Ensino fundamental e ensino médio
 - Ensino médio
20. Modalidades de ensino que a escola atende*
- Ensino fundamental regular – anos iniciais
 - Ensino fundamental regular – anos finais
 - Ensino médio regular
 - Ensino fundamental EJA – anos iniciais
 - Ensino fundamental EJA – anos finais
 - Ensino médio – EJA
 - Educação do campo
 - Educação quilombola
 - Educação indígena
21. Turnos de atendimento da escola*
- Matutino
 - Vespertino
 - Noturno
22. Articulação da formação do PNEM ao programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) nessa escola
- Sim
 - Não
23. Tempo que você trabalha na educação* *em anos e meses*
-
24. Tempo que você trabalha na escola onde cumpriu a maior parte da carga horária da formação do PNEM* *em anos e meses*
-
25. Tipo de vínculo de trabalho com essa escola*
- Efetivo/concursado
 - Designação temporária

26. Função que ocupar na escola*
- Professor
 - Coordenador pedagógico/pedagogo
 - Outros_____
27. Função/funções que exerceu no PNEM* *marque quantas opções forem necessárias.*
- Formador regional
 - Orientador de estudo
 - Cursista
28. Na sua opinião, a atual política nacional de formação docente é*
- Muito satisfatória
 - Satisfatória
 - Pouco satisfatória
 - Insatisfatória
29. Na sua opinião, a atual política nacional de formação docente *
- Oferece boas oportunidades de formação em serviço
 - Não oferece boas oportunidades de formação em serviço
 - Não conheço a atual política nacional de formação docente
30. Na sua opinião, a atual política nacional de formação docente *
- Contempla a maioria dos docentes em atividades
 - Não contempla a maioria dos docentes em atividades
 - Não conheço a atual política nacional de formação docente
31. Na sua opinião, a atual política estadual de formação docente é*
- Muito satisfatória
 - Satisfatória
 - Pouco satisfatória
 - Insatisfatória

32. Na sua opinião, a atual política estadual de formação docente *
- Oferece boas oportunidades de formação em serviço
 - Não oferece boas oportunidades de formação em serviço
 - Não conheço a atual política estadual de formação docente
33. Na sua opinião, a atual política estadual de formação docente *
- Contempla a maioria dos docentes em atividades
 - Não contempla a maioria dos docentes em atividades
 - Não conheço a atual política estadual de formação docente
34. Na sua opinião os programas/projetos de formação continuada devem, prioritariamente, estar voltados para (assinale até três opções):
- A ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos e experiências dos professores
 - A análise crítica das questões sobre o que ensinar e o como ensinar, em sua relação com questões sociais mais amplas
 - A reflexão sobre a prática pedagógica e a pesquisa da própria prática docente
 - A análise das práticas discursivas inseridas nas relações de poder no cotidiano escolar
 - A análise do processo de decisão das políticas que intervêm no fazer pedagógico
 - A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e/ou estaduais. A oportunidade para adquirir certificação para participação em processos seletivos e/ou progressão na carreira
35. Atendimento aos objetivos da formação do PNEM*
- Sempre
 - Frequentemente
 - Raramente
 - Nunca
36. Atividades formativas previstas* assinale a alternativa representativa da sua opinião.
- Muito satisfatória
 - Satisfatória
 - Pouco satisfatória
 - Insatisfatória

37. Carga horária total da formação do PNEM* *assinale a alternativa representativa da sua opinião.*

- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória

38. Atribuições e responsabilidades do formador regional* *assinale a alternativa representativa da sua opinião.*

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim

39. Atribuições e responsabilidades do orientador de estudos* *assinale a alternativa representativa da sua opinião.*

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim

40. Atribuições e responsabilidades do cursista* *assinale a alternativa representativa da sua opinião.*

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim

41. Sobre a sua participação no PNEM * *assinale a alternativa representativa da sua opinião.*

- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória

Insatisfatória

42. Atendimento aos seus direitos e deveres como cursista/orientador de estudo/formador regional

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Nunca

43. Distribuição e volume dos conteúdos e relação a carga horária proposta para os encontros

- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória

44. Adequação da metodologia da formação à concepção de currículo integrado do PNEM

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim

45. Articulação entre as áreas de conhecimentos*

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Nunca

46. Articulação nas áreas de conhecimentos*

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente

Nunca

47. Articulação entre componentes curriculares*

Sempre

Frequentemente

Raramente

Nunca

48. Adequação dos conteúdos trabalhados aos objetivos da formação fundamentados nos eixos trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Excelente

Boa

Regular

Ruim

49. Distribuição sequencial dos conteúdos durante a formação do PNEM*

Excelente

Boa

Regular

Ruim

50. Em relação às temáticas dos cadernos das etapas I e II* *marque o seu grau de satisfação sobre os conteúdos abordados*

	Muito satisfatório	Satisfatório	Pouco satisfatório	Insatisfatório
Caderno I – Ensino Médio e formação humana integral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Caderno II – O jovem como sujeito do ensino médio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Caderno III – O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Caderno IV – Áreas de Conhecimento e Integração Curricular	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Caderno V – Organização e gestão democrática da	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Caderno II - Ciências Humanas

Caderno III - Ciências da Natureza

Caderno IV – Linguagens

Caderno V – Matemática

52. Interação entre teoria e prática ao longo da formação do PNEM

- Sempre
- Frequentemente
- Raramente
- Nunca

53. Adequação das práticas propostas pela formação às suas necessidades para atuação profissional.

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim

54. Adequação dos conteúdos teóricos às suas necessidades para atuação profissional.

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim

55. Utilização de mecanismos efetivos de planejamento e de acompanhamento do seu trabalho pelos orientadores de estudos/formadores regionais/coordenação geral da UFES respectivamente. *Cursistas avaliam orientadores de estudo, que avaliam formadores regionais, que avaliam coordenação geral IES*

- Sempre

- Frequentemente
- Raramente
- Nunca

56. Adequação das instalações utilizadas durante encontros presenciais na escola (estrutura física: sala de aula, limpeza, capacidade de conservação, acústica, acessibilidade, iluminação, ventilação, mobiliário adequado, etc)

- Excelente
- Boa
- Regular
- Ruim

55. Avalie o impacto da formação do PNEM na qualidade do ensino médio considerando a promoção de ações pedagógicas e relações escolares condizentes com os princípios das diretrizes curriculares nacionais

- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória

56. Aspectos que você destaca como avanços na formação do PNEM

57. Aspectos que você destaca como fragilidades na formação do PNEM

58. Além do PNEM, você está envolvido atualmente, em outro curso de formação.

- Sim
- Não
- Outro

59. Há semelhanças entre esses programas/projetos de formação*

- Sim
- Não
- Outro

60. Há diferenças entre esses programas/projetos de formação*

- Sim

- Não
- Outro
61. Comentários e outras sugestões que você gostaria de apontar para fins de avaliação da formação do PNEM
-
62. Sobre o apoio da UFES ao acompanhamento das práticas pedagógicas dos orientadores de estudo nas escolas. *Pergunta exclusiva para o formador regional responder.*
- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória
63. Sobre a organização no âmbito acadêmico da UFES para conhecer e solucionar problemas inerentes à execução da formação orientadores de estudo nas escolas. *Pergunta exclusiva para o formador regional responder.*
- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória
64. Sobre as ações desenvolvidas no âmbito da secretaria de educação para garantir a participação dos orientadores de estudo nas atividades e nos eventos da formação pergunta exclusiva para o formador regional responder. *Marcar apenas uma oval*
- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória
65. Sobre as ações desenvolvidas no âmbito da secretaria de educação para garantir a participação dos formadores regionais nos eventos da formação. *pergunta exclusiva para o formador regional responder. marcar apenas uma oval.*
- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória

66. Sobre as reuniões com a equipe do PNEM (UFES/SEDU) para acompanhamento da formação nas escolas, análise de avanços e dificuldades, definição e implantação de medidas corretivas necessárias.

pergunta exclusiva para o formador regional responder. marcar apenas uma oval.

- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória

67. Sobre a organização no âmbito acadêmico da UFES para conhecer e solucionar problema inerentes à execução da formação.

Pergunta exclusiva para o orientador de estudo responder. Marcar apenas uma oval.

- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória

68. Sobre as ações desenvolvidas no âmbito da secretaria de educação para garantir participação dos orientadores de estudo nas atividades e nos eventos da formação. Pergunta exclusiva para o orientador de estudos responder.

Marcar apenas uma oval.

- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória

69. Sobre as reuniões com a equipe do PNEM (UFES/SEDU) para acompanhamento da formação nas escolas, análise de avanços e dificuldades, definição e implantação de medidas corretivas necessárias pergunta exclusiva para o orientador de estudos responder. *Marcar apenas uma oval.*

- Muito satisfatória
- Satisfatória
- Pouco satisfatória
- Insatisfatória

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar da Pesquisa “Programa Ensino Médio Inovador: condições de trabalho e formação docente”, sob a responsabilidade da pesquisadora Prof.^a Doutora Eliza Bartolozzi Ferreira, a qual pretende analisar a política de formação de professores do ensino médio, e sob a coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – NEPE, da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Sua participação é voluntária e se dará por meio da adesão a esta etapa da pesquisa que implica em responder este questionário e autorizar o uso das respostas em estudos a serem realizados no âmbito desse projeto. Cabe esclarecer que você, como respondente, poderá retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora no endereço Av. Fernando Ferrari, nº 514, Centro de Educação, IC IV, Campus Goiabeiras, Vitória – ES, CEP: 29.075-910 e pelo telefone (27) 4009-2544, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo pelo telefone (27) 4009-7843.

70. Clique na declaração abaixo e, em seguida, preencha o espaço "outro" com seu nome e RG. **Marque todas que se aplicam*

Declaro que entendi as informações prestadas neste termo de consentimento e concordo em participar da pesquisa “Programa Ensino Médio Inovador: condições de trabalho e formação docente” como respondente desse questionário.

Não concordo em participar da Pesquisa "Programa Ensino Médio Inovador: condições de trabalho e formação docente".

Outro: _____