

# Falando a língua na escola: o PNEM como política de formação entre pares



Ana Júlia Kothe\*  
Danusa Mansur Lopez\*\*  
Mateus Saraiva\*\*\*

## Resumo:

O artigo visa analisar as problematizações realizadas pelos docentes do Colégio de Aplicação da Ufrgs (CAP) e da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) oportunizadas pela participação no Pacto do Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Pelo perfil dos docentes, atuantes na Educação Básica e em cursos de licenciatura, a participação no PNEM poderia se constituir numa oportunidade de reflexão sobre questões pertinentes ao currículo e às práticas pedagógicas. Como referenciais à reflexão, nos amparamos: na bibliografia referente à formação de professores; nas dimensões fundantes e do desenho proposto pelo PNEM como política pública; na premissa que a Linguagem e suas Tecnologias garantem subsídios às demais áreas do conhecimento; e em entrevistas com docentes vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES). Entendemos que a principal potencialidade da política foi garantir nas escolas um espaço para a formação continuada de seus docentes.

## Palavras-chave:

Formação continuada. Formação em linguagem. PNEM.

## Abstract:

This paper aims to analyze problematizations carried out by UFRGS' Colégio de Aplicação (CAP) teachers and State University of Rio Grande do Sul's (UERGS) professors, which are a result of their participation in a national educational project, Pacto do Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM). Based on teachers and professors' profile, who work in primary and secondary education, the participation in PNEM could be an opportunity for reflection on issues related to curriculum and teaching practices. As a reference for reflection, we count on: the literature on teacher training; the founding dimensions and drawing proposed by PNEM as public policy; on the premise that Language and its Technologies guarantee subsidies to other areas of knowledge; and interviews with professor from Higher Education Institutions (HEI). We consider that the main potential of the policy was to ensure, in schools, an environment for the continuing education of its teachers.

\* > Graduação em letras: língua portuguesa e suas literaturas. E-mail: anakothe@gmail.com

\*\* > Mestre em Educação pela UFRGS. Professora no Colégio de Aplicação da UFRGS. E-mail: danusa.mansur@gmail.com

\*\*\* > Mestre e Doutorando em Educação (CAPES/UFRGS). E-mail: mateus.saraiva@ufrgs.br

## Keywords:

Continuing education. Language education. PNEM.

O presente artigo foi dividido em quatro momentos: (1) num primeiro, analisamos a recente trajetória do Ensino Médio e a construção das políticas de formação de professores, considerando o histórico do marco normativo referente ao currículo e ao papel das Linguagens; (2) em seguida, apresentamos o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, uma política de formação de professores que procurou problematizar as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM), tendo as escolas como locus de aprendizagem dos docentes; (3) na sequência, realizamos entrevistas com os formadores das Instituições de Ensino Superior (IES) problematizando a formação dos professores estaduais, considerando as limitações da política, das condições de trabalho nas escolas e o papel das linguagens; (4) em nossas considerações finais, problematizamos as limitações e as potencialidades de ordem material e cultural, bem como o desenho da política.

### O ponto de partida: a construção histórica do Ensino Médio

A premissa de que o Ensino Médio está em crise é discutida e assumida pelos atuais formuladores das políticas e pela academia. Realmente, se algumas notícias realmente não se apresentam animadoras, tal como a manutenção do Indicador da Educação Básica (IDEB) em patamares baixos, outros elementos devem ser considerados. A fim de realizar uma ponderação mais aprofundada, é importante refletirmos sobre qual é o momento histórico, o papel dessa etapa de ensino para, somente a partir destas bases, dimensionar o tamanho da crise e propor as iniciativas necessárias.

Considerando o histórico, o Ensino Médio como etapa final da educação básica é recente, sendo fundamental a compreensão do ponto no qual a discussão se encontra. A legislação dá bons exemplos do processo. A Lei 5.692/1971, de apenas 50 anos atrás, determinava um ensino de segundo grau com gratuidade assegurada apenas aos alunos que não dispusessem de recursos e tivessem bom aproveitamento, ou seja, não havia o compromisso com a universalização. Ainda que houvesse legislação específica, a Lei dessa etapa de ensino era emblemática da exclusão posta em prática. A consequência disso é fácil de observar, apenas 15% dos jovens de 15 a 17 anos cursava o segundo grau ao final do Regime Militar (CORBUCCI, 2009). A Constituição de 1988, promulgada com o advento da redemocratização, instituiu a educação entre os direitos sociais e garantiu o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, todavia, naquela conjuntura, não foi possível uma correlação de forças que reconhecesse o mesmo direito ao Ensino Médio (BRASIL, 1988). Porém, mesmo com a obrigatoriedade de frequentar o Ensino Médio não explicitada na Lei, houve o aumento das matrículas – afinal, a inserção no mercado de trabalho começou a demandar profissionais com maior qualificação e o acesso a este nível de ensino sofreu forte expansão ao longo do período democrático (CORBUCCI, 2009).

A universalização da etapa só ganhou uma nova importância na legislação com a Emenda nº 59/2009, por meio dela, se determinou a obrigatoriedade da frequência escolar para a faixa etária dos quatro aos dezessete anos de idade, enquadrando a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (FARENZENA; LUCE, 2014). Pela primeira vez, há a necessidade de cursar o Ensino Médio explicitada na Lei – reforçando assim, a discussão sobre o papel da etapa no Sistema, considerando obstáculos e possibilidades, refletindo a respeito dos motivos que levam a evasão e dos indispensáveis critérios de qualidade.

Com o processo de universalização em curso, uma nova demanda social surge: não só o acesso, mas a garantia de permanência e progressão com aprendizagem. A etapa está marcada por desigualdades de diversas ordens e, como justificativa a isso, aponta-se – como uma das principais dificuldades – à falta de função social definida. Afinal, o Ensino Médio é final da educação básica, propedêutico ao ensino superior ou preparatório ao mercado

de trabalho? O quanto essas propostas apresentam (ou podem apresentar) proximidades e distanciamentos? O Ensino Médio vive até hoje uma crise de identidade, justamente por isso, retomamos as indagações que abriam essa discussão: qual o papel dessa etapa de ensino? Como é a formação adequada ao docente que trabalha nessas escolas?

### Que formação de professores? Uma questão à sociedade

A temática atravessa as fronteiras brasileiras e tem pautado as políticas destinadas à educação: a formação de professores é ponto da agenda educacional de inúmeros países (GATTI, 2014). A discussão decorre da importância do magistério nos projetos de sociedade e, nesse sentido, Tardif e Lessard (2005 apud GATTI, 2010) alegam que a profissão docente não pode ser colocada como uma ocupação secundária por constituir setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, sendo elemento chave para a compreensão de suas transformações (GATTI, 2010).

Antes de adentrarmos no debate específico, uma breve consideração se faz necessária. A formação inicial e continuada dos docentes tem sido apontada como solução para combater as possíveis desigualdades, contudo, deve-se tomar cuidado com tal perspectiva – afinal, ao tornar os professores personagens centrais, constrói-se a dicotomia entre valorização e culpabilização. Ao mesmo tempo, se ressalta o papel fundante do magistério na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura, destacando a importância do profissional; e se responsabiliza a falta de formação desses docentes como obstáculos enfrentados. Desta maneira, corre-se o risco de atribuir exclusivamente ao docente pelo possível fracasso da escola. Justamente por isso, cabe destacar que, por mais que nosso artigo se debruce sobre questões pertinentes à formação, é indispensável enfrentar o debate sobre a valorização dos profissionais de educação – com condições adequadas de trabalho, garantia do piso salarial, devido tempo e espaço para estudo – como fatores essenciais para a qualidade. A formação adequada demanda tempo e condições materiais para a reflexão, para, desta maneira, ser possível a articulação entre a prática e a teoria, essenciais à valorização do profissional da educação (FREITAS, 2007).

Com os condicionantes de ordem material atendidos, outro elemento fundante para a valorização, é a formação inicial e continuada de professores – que tenham ligação e deem sentido às práticas. A formação inicial é o primeiro ponto a ser problematizado. O currículo dos cursos de licenciatura deixa clara a fragmentação formativa, com desmembramento e distanciamento das ciências e, conseqüentemente, de seus campos disciplinares (GATTI, 2010). Para dialogar com as questões tão presentes, temos como marco normativo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, de 2002, e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura sendo aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Ainda assim, fora incipientes tentativas, o que se verifica é uma formação de professores para a educação básica feita de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil com “[...] centros de formação de professores englobando todas as especialidades, com estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e às reflexões e teorias a ela associadas” (GATTI, 2010, p. 1358).

No foco da formação, seja inicial ou continuada, o embate não pode ser feito apenas em nível de decretos e normas, mas é processo que seja realizado no cotidiano. Para isso, é necessário ter condições de inovar nos tempos, espaços e teorias propostas. Nesse sentido, Helena Freitas (2007) aponta também à dificuldade de uma educação de caráter emancipador no capitalismo. Como possível solução, entende que uma base comum nacional unifica a luta contra a degradação da profissão educador e vai de encontro à fragmentação

do conhecimento. Contudo, para isso ocorrer – de fato – a autora destaca três caminhos: uma ação conjunta entre as universidades e demais instâncias; a revisão das estruturas das instituições formadoras do profissional da educação, avançando por cursos e programas, para todos os níveis de ensino, contemplando a formação inicial e continuada; e, por fim, o estabelecimento de uma integração permanente entre as instituições de formação do profissional de educação.

A falta de integração apontada por Freitas, repercute nas instituições escolares. No tocante ao Ensino Médio, por mais que algumas tentativas de transcender as barreiras disciplinares estejam presentes desde os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNEM (BRASIL, 1999) – e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio – DCNEM (BRASIL, 1998), dividindo as disciplinas em três grandes áreas, Língua-gens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, pouco se observou de mudança no currículo escolar (RAMOS, 2009). Diversos estudos apontam que, apesar da intenção explicitada nas diretrizes de promover a integração de um currículo comum, abrangendo educação básica e preparação para o trabalho, a noção de trabalho e as práticas políticas do Governo Federal foram responsáveis pela manutenção da dualidade.

Com um contexto distinto, em 2012, foi aprovado um novo conjunto de diretrizes que, dentre outras mudanças, foi responsável por tornar a Matemática uma área desmembrada das Ciências da Natureza. Vale destacar que, em diversos sentidos, as DCNEM/2012 basicamente referendam os marcos normativos já vigentes e os programas e ações que vinham sendo adotados como políticas na época para essa etapa de ensino. Em contrapartida, se não existiram grandes novidades em relação a legislação e a formatação do currículo, é nítida a mudança na linguagem e no referencial teórico adotado (MOEHLECKE, 2012).

Os diferentes projetos de sociedade explicitados nas legislações, não mascaram um problema real – um choque de três séculos diferentes que incide na escola – métodos de ensino do século XIX, professores do XX e alunos do XXI. Por isso, é importante uma formação que integre as disciplinas. Ora, se a realidade de onde parte (e a quem deve servir) o conhecimento não é fragmentada, é mister que o sujeito – discente ou docente – se reconheça no que produz, havendo conexão entre o conteúdo aprendido e a sua realidade.

Conforme é explicitado nas DCNEM/2012, os fundamentos da etapa devem ser: a formação integral, o trabalho e a pesquisa como princípios pedagógicos e educativos, educação em direitos humanos como princípio norteador, a sustentabilidade ambiental como meta e a indissociabilidade entre educação e prática social. Um conhecimento que tenha significado ao estudante, exige essa indissociabilidade, articulando a formação integral, o trabalho e a pesquisa – somente por meio dessa articulação, é possível refletir sobre que sentido os conhecimentos e suas tecnologias podem ter. Serão eles entendidos como uma mera técnica a ser aplicada ou como parte das relações sociais? Serão eles problematizados ou reificados em cada contexto?

No que diz respeito às mudanças, o discurso dos reformadores busca disseminar a ideia consensual de que a tecnologia estaria pressionando por transformações no processo de escolarização para produzir uma convergência de interesses (SILVA, 2009). Num contexto de latente desigualdade social, é possível promover a igualdade de condições pela educação ignorando as contradições sociais? A constituição do Ensino Médio como direito subjetivo é deveras recente na história brasileira e, assim, somente no início do século XX que iniciou a preocupação com a formação de professores para o “secundário” (GATTI, 2010). Com tamanha incipiência, a etapa carece de uma identidade detentora de significado para toda a população brasileira, trazendo a questão: como é a formação necessária?

A academia tem refletido sobre seus currículos e práticas, bem como os profissionais da educação básica. Entendemos que o aprendizado acontece em situações concretas

e de interação entre os sujeitos, sendo um processo contínuo e dinâmico, que é flexível e aceita novas visões, permitindo a criatividade que inquieta e levanta conflitos – com isso, corroborando com um tempo/espço docente que, sem descolar da prática, utiliza a experiência como subsídio a suas teorizações. Este, todavia, não é um processo sem conflitos. Conforme destacado por Duarte (2003), ninguém está imune à contradição entre o que se professa e o que se faz, a superação do problema está justamente na busca de coerência com a teoria professada com o que é feito na prática.

Ao analisarmos o atual currículo do Ensino Médio, fica evidente a importância da interdisciplinaridade nesse processo. Ângela Kleiman e Silvia Moraes, no livro *Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo Redes nos Projetos da Escola*, afirmam que é preciso que haja interdisciplinaridade no ensino, questionam a alienação e o individualismo no processo do conhecimento e colocam a leitura como atividade-elo. Essa atividade-elo é capaz de transformar os projetos do docente em projetos interdisciplinares: partindo da leitura, instaura-se um espaço comum a todos os especialistas (historiadores, geógrafos, biólogos). As autoras apresentam, também, a metáfora da rede de conhecimentos que, a partir de uma leitura que faça ligações com outros textos de diferentes áreas, sendo, portanto, intertextual e interdisciplinar, permite ao aluno tecer a sua própria rede de conhecimentos.

De acordo com Kleiman e Moraes (2003), a leitura é uma atividade que promove a interdisciplinaridade devido à intertextualidade, propriedade constitutiva do texto, uma vez que seu significado é construído a partir da relação com outros significados e outros textos. Como membros de um grupo social, conhecemos essas relações estabelecidas entre os textos, isto é, percebemos traços e vestígios de outras leituras. A formação de um sujeito engajado, ativo, é importante nessa concepção de rede na medida em que ele pode utilizar toda a informação que tem para agregar, substituir ou modificar os “nós” já existentes. E isso só se dá a partir da formação de um sujeito e usuário eficiente da língua, capaz de questionar o mundo, transformar e refletir criticamente através da linguagem. “A posse e domínio da escrita – das atividades relacionadas com a leitura e produção de textos para finalidades sociais em todas as esferas da sociedade urbana – é um grande divisor social” (KLEIMAN; MORAES, 2003, p. 55).

É importante destacar que todas as práticas sociais se dão através de linguagem (textual, oral, corporal, artística). Por isso que devemos apresentar aos alunos todo conhecimento da diversidade cultural, trazendo para a sala de aula manifestações artísticas, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes – tanto oral como escrito. Pois toda vivência artística, de qualquer grupo, comunica uma experiência particular do mundo.

Para construir uma sociedade mais justa e igual, o sujeito precisa ser plenamente letrado, capaz de utilizar as linguagens como instrumento de libertação, transformação, reflexão crítica e exercício de cidadania. A inserção no convívio social com direito à cidadania plena exige sujeitos letrados, não apenas alfabetizados. É preciso ter familiaridade com os diversos usos da escrita no cotidiano, o que envolve também saber ler, compreender, contribuir para um debate, fazer um comentário sobre o que leu. Em suma, é se inserir, através das habilidades de leitura e escrita, nas práticas sociais cotidianas da nossa sociedade. E é aí que os problemas do currículo escolar fragmentado em disciplinas e que acredita que o ensino de leitura é tarefa apenas do professor de Língua Portuguesa aparecem: “Quando as demandas de leitura aumentam, e os gêneros que se espera que a criança seja capaz de ler diversificam-se, aparece a evidência de que o aluno não aprendeu a ler no sentido de compreender, ou seja, de fazer relações com outros objetos da experiência; ele aprendeu apenas a decifrar” (KLEIMAN; MORAES, 2003, p. 98). A interdisciplinaridade promove o desenvolvimento de sujeitos plenamente letrados, pois, ao oferecer a esses alunos vários tipos de textos, com temas relevantes que despertem seu interesse, os projetos permitem várias leituras em diferentes áreas, promovendo práticas

de leitura colaborativas, tendo o professor como mediador do processo de construção da rede de conhecimentos/significados desses alunos.

Nesse sentido, a educação escolar tem papel fundamental na formação de cidadãos críticos, participativos e reflexivos, não só na comunidade escolar, mas também na sociedade como um todo. Assim, o ensino da Linguagem e suas Tecnologias busca trabalhar com textos de diferentes gêneros discursivos visando desenvolver uma atitude responsiva. Esta atitude produz uma reação da parte do leitor e a capacidade de, a partir da leitura e da escrita, resolver problemas do cotidiano em esferas públicas e privadas (FILIPOUSKI et al., 2009).

Os sujeitos de uma sociedade, situados numa realidade sociohistórica e de ideologias, são constituídos por diferentes discursos, e, conseqüentemente, por diferentes textos e leituras. Para o aluno ser sujeito ativo no meio em que vive, ele precisa ter acesso à informação, precisa vivenciar experiências, debater, ouvir outras opiniões para, então, ser capaz de se posicionar criticamente e de buscar os ideais e mudanças em que acredita. Isso só é possível a partir de práticas sociais realizadas dentro de um ambiente escolar, permitindo, assim, uma interação entre os diferentes sujeitos.

### Uma proposta de formação intraescolar

Sob a perspectiva da interdisciplinaridade, trazendo à discussão o atual momento e a função social da etapa, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, instituiu o programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), com caráter de formação continuada e aperfeiçoamento profissional de professores, desenvolvido pelas Instituições de Ensino Superior públicas em parceria com as Secretarias de Educação dos estados e distrital do Brasil.

A implementação do PNEM no estado do Rio Grande do Sul foi organizada por regiões do Estado com Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) respectivas para cada uma das seis universidades públicas atuantes, sendo elas: UFFS, UFRGS e UERGS, UFPEL, FURG, UFSM e UNIPAMPA. Sob a responsabilidade da UFRGS e a coordenação adjunta da UERGS a formação abrangeu seis Coordenadorias Estaduais de Educação: 1ª CRE de Porto Alegre, 2ª CRE de São Leopoldo, 3ª CRE de Estrela, 23ª CRE de Vacaria, 27ª CRE de Canoas, 28ª CRE de Gravataí, totalizando 90 municípios gaúchos. As formações pedagógicas foram realizadas na cidade de Porto Alegre, capital do estado, pelos Formadores da Equipe IES aos professores Formadores Regionais, Orientadores de Estudo, Coordenadores Pedagógicos, professores do Ensino Médio, totalizando 6.238 certificações para professores da rede estadual de ensino.

O curso presencial com carga horária de 200h foi desenvolvido em duas etapas, com a realização de encontros sistemáticos. Os conteúdos preliminares trabalhados em cada etapa do curso foram selecionados e organizados em material didático específico composto por Cadernos Temáticos elaborados por Universidades parceiras do Programa de Formação Continuada de professores do Ensino Médio, sob a coordenação geral da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Outras temáticas relacionadas à proposta teórica metodológica do projeto foram estudadas e desenvolvidas a partir das demandas originadas dos grupos de estudos formados nas escolas garantindo um movimento dialógico entre a IES e a escola básica. Uma parcela relevante das opções pedagógicas e curriculares do Curso, originaram-se das discussões propositivas ocorridas nas reuniões mensais do Comitê Gestor Estadual, envolvendo os coordenadores do PNEM das universidades públicas atuantes no RS (UFFS, UFRGS e UERGS, UFPEL, FURG, UFSM e UNIPAMPA) juntamente com a equipe da SEDUCRS.

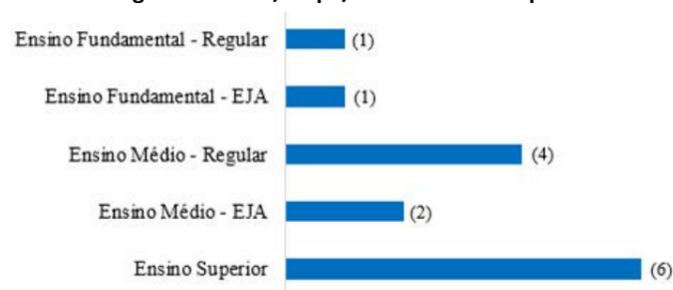
A Equipe IES do PNEM realizou encontros sistemáticos quinzenais e mensais. A sustentação teórica metodológica implicada nos cadernos do PNEM foi subsidiada com materiais acadêmicos desenvolvidos e com propostas de oficinas que foram elaboradas pelos Formadores da IES para o desenvolvimento de um trabalho junto aos Formadores Regionais e Orientadores de Estudo e professores do Ensino Médio da rede estadual. A participação e colaboração dos orientadores de estudo implicava em atividades com os professores nas escolas, de acordo com o planejamento, incluindo revisão e encaminhamento de estudos nas escolas.

O material que subsidiou a formação foi dividido em duas etapas. A primeira foi constituída por seis módulos: (I) Ensino Médio e Formação Humana Integral; Princípios Orientadores do Ensino Médio Politécnico; Pesquisa como princípio pedagógico; Reconhecimento dos saberes, Relação Teoria-prática; (II) O Jovem como sujeito do Ensino Médio; Pesquisa como princípio pedagógico; Politecnia; (III) O Currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Pesquisa como princípio pedagógico; Trabalho como princípio educativo; Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e a Politecnia; (IV) Áreas do Conhecimento e Integração Curricular; Relação Teoria-prática; Interdisciplinaridade; Currículo contextualizado; Pesquisa como princípio pedagógico; (V) Organização e Gestão Democrática da Escola; Cidadania; Participação; (VI) Avaliação Emancipatória no Ensino Médio. Propondo a articulação com o currículo constante nas DCNEM/2012, a segunda etapa dividiu-se em cinco módulos: (I) Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio; (II) Ciências Humanas; (III) Ciências da Natureza; (IV) Linguagens; (V) Matemática.

### A construção do discurso entre pares

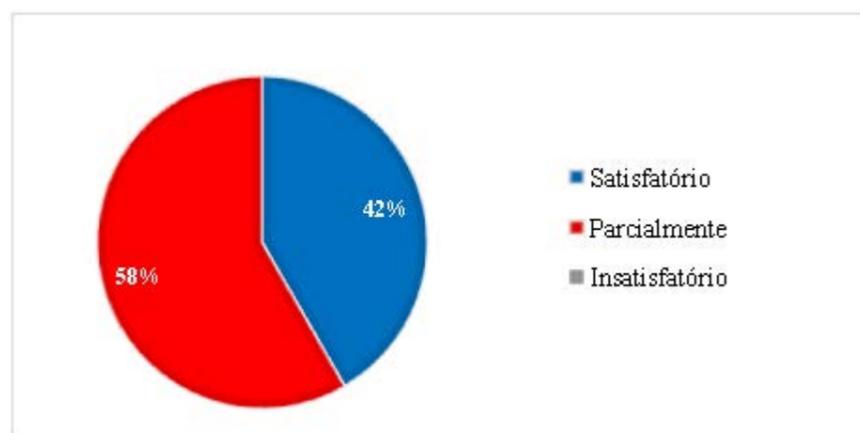
Os docentes do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande Sul (CAP/UFRGS) e da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) foram responsáveis pela formação direta dos professores formadores regionais e orientadores de estudos, sendo estes também professores de Ensino Médio de escolas vinculadas à Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUCRS). Dando início, assim, à implementação do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), que teve como objetivo a formação continuada dos professores do Sistema Estadual em consonância com as DCNEM/2012, tendo como dimensões fundantes o Trabalho, a Ciência, a Tecnologia e a Cultura, elementos essenciais à formação humana e oferta de um Ensino Médio de qualidade social.

Pensando na articulação de dois elementos contraditórios: os conteúdos dos cadernos como centralizadores e promotores da unidade na discussão, e de uma proposta de implementação descentralizada – utilizando a escola como locus de formação e os professores estaduais como agentes de formação –, além das linguagens como um possível elemento integrador, propusemos um questionário. Neste instrumento constavam sete perguntas estruturadas, sendo seis objetivas e cinco delas com espaços para a escrita. Os questionamentos tratavam sobre: a política do PNEM, considerando os tempos e os espaços escolares; a linguagem e a pertinência do conteúdo dos cadernos; as dificuldades enfrentadas pelos professores estaduais; as possibilidades da escola como locus de formação e a reflexão realizada a partir da experiência como docentes de uma ampla formação continuada.

**Figura 1 – Nível/Etapa/Modalidade em que atua**

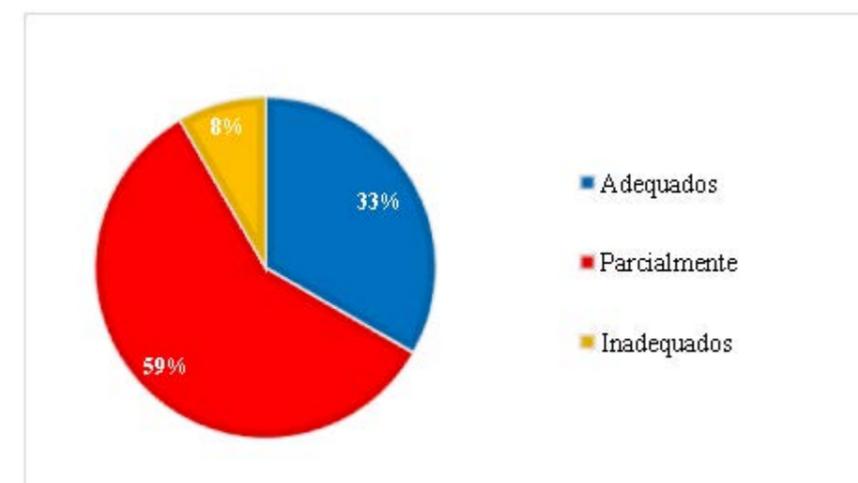
Fonte: Autoria própria.

Ao todo, foram dezoito questionários estruturados enviados aos professores da IES – doze professores responderam o instrumento. Conforme é possível visualizar na *Figura 1*, dos doze respondentes, metade deles é vinculado à Educação Superior e a outra à Educação Básica. Considerando as áreas do currículo proposto, seis professores eram das Ciências Humanas e suas Tecnologias, quatro das Linguagens e suas Tecnologias, um da Matemática e suas Tecnologias e outro das Ciências de Natureza e suas Tecnologias.

**Figura 2 – Considerando os tempos e os espaços escolares, como você avalia a proposta do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio?**

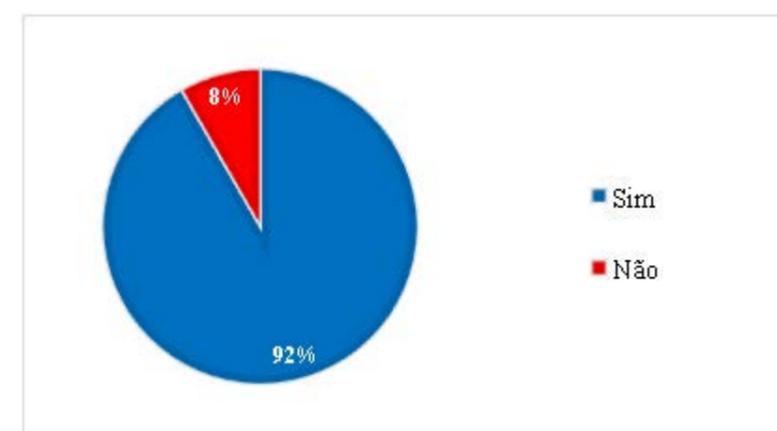
Fonte: Autoria própria.

No questionamento sobre a avaliação geral do PNEM, ilustrada pela *Figura 2*, considerando os tempos e os espaços escolares, dos doze respondentes, cinco consideraram satisfatório, enquanto sete entenderam que foi parcialmente satisfatório. No tocante às sete justificativas, os argumentos foram variados, nesse sentido podemos ressaltar as considerações positivas a respeito: da boa recepção dos professores estaduais a formação; da possibilidade de protagonismo docente; da reflexão sobre as práticas; da aproximação de diferentes culturas escolares. Entretanto, houve críticas sobre tamanho dos grupos participantes e do efetivo envolvimento dos professores estaduais, questionando assim, a efetividade da política.

**Figura 3 – Considerando a linguagem e a pertinência do conteúdo, como você avalia os cadernos do PNEM?**

Fonte: Autoria própria.

Dos respondentes, a maioria entende a escola como um lócus que possibilita um processo formativo diferenciado – totalizando dez professores – e participou de ações diretamente nas instituições escolares – no caso, nove professores. Porém, se os formadores das IES concordaram com o desenho da política, a pertinência do conteúdo dos cadernos do PNEM obteve uma apreciação mais crítica. A *Figura 3* é emblemática nesse sentido, sete docentes consideraram o material parcialmente adequado, um o considerou inadequado e somente quatro o entenderam como adequado. No campo das justificativas aparecem os porquês do questionamento. Ainda que haja menções positivas, tal como a compreensão de que as temáticas foram adequadas e de grande relevância, provocando trocas de experiência e o repensar das práticas pedagógicas, em sua maioria, as oito respostas apresentaram críticas variadas, apontando desde a repetição de temas, falta de pluralidade de abordagens, da fragmentação de alguns elementos, da divergência de conceitos até o descolamento das ideias com a prática dos professores estaduais.

**Figura 4 – Levando em conta as diferentes demandas que a escola comporta, você observou obstáculos enfrentados pelos professores estaduais?**

Fonte: Autoria própria.

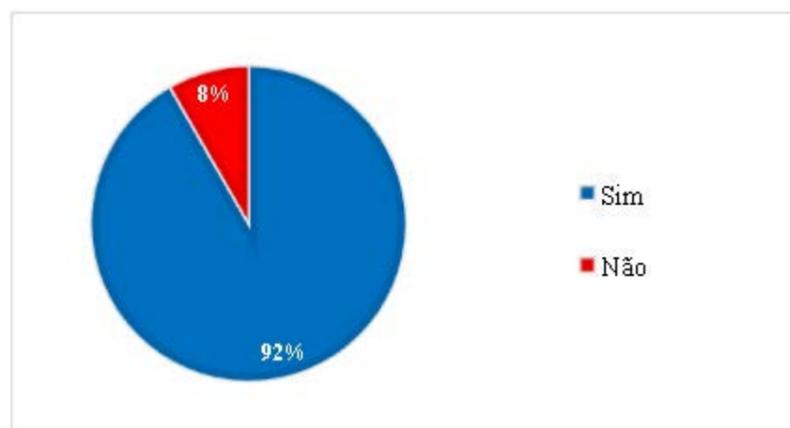
Quando questionados no tocante aos obstáculos enfrentados pelos professores estaduais para uma formação efetiva, a maioria dos professores da IES – conforme pode

ser observado na *Figura 4* – relataram dificuldades nas condições de trabalho, mas também elementos de ordem cultural, além de críticas ao desenho do PNEM como política. Dentre os motivos elencados, destacam-se: questões de ordem material, com os docentes lecionando em mais de uma escola, conseqüentemente, havia pouco tempo para a formação, além disso, ressaltaram os poucos recursos disponíveis; questões de ordem cultural, docentes com práticas enraizadas, tendo dificuldade para a inovação e alguns pouco interessados; e, por fim, questões sobre o desenho da política, apontando a distância dos professores da universidade com os professores da escola, sob o argumento que os docentes estaduais eram partícipes de segunda ou terceira mão. Porém, dentre as considerações positivas, cabe destacar a justificativa de uma formadora da IES, que sintetiza uma reflexão crítica (porém esperançosa) sobre a política:

Os professores apontam que o PNEM oportunizou aos professores estudar, discutir e interagir com diferentes profissionais da escola dentro da chamada hora atividade, com relatos de formadores regionais destacando que o “clima” da escola mudou. Professores que não conversavam passaram a trocar, a dialogar e se ajudar mutuamente. Por um lado a demanda de trabalho foi intensa, chegando a ser bastante cansativa, os relatos dos professores são de muitos pedidos para a continuidade da formação do PNEM. Talvez a estrutura do curso possa ser repensada de forma a conciliar com o calendário do ano letivo, a fim de não sobrecarregar os momentos de conselho de classe dos professores, entre outros eventos escolares.

Na última pergunta, quando indagados sobre a possibilidade de reflexão ao lecionar aos colegas docentes estaduais, dos respondentes, onze consideraram que repensaram as práticas por atuarem no PNEM.

**Figura 5 – A atuação como formador de professores fez com que repensasse as suas práticas?**



Fonte: Autoria própria.

Se a reflexão sobre as práticas foi quase unânime, observável na *Figura 5*, as justificativas foram diversas. Dentre os argumentos, destaca-se, em sua ampla maioria, o contato com realidades que oportunizaram novas reflexões às práticas pedagógicas, seja as adotadas no Colégio de Aplicação e na UERGS. Fora isso, ressaltaram que a política garantiu um laço mais estreito entre universidade e escola, uma aproximação entre teoria e prática. Nesse rol de motivos, fica claro um dos possíveis sucessos do PNEM, ao aproximar realidades distintas, garantiu-se um campo para a reflexão calcada na materialidade

dos sujeitos que integram as comunidades escolares. Há uma clara percepção de como a dinâmica da programação do PNEM propiciou trocas de experiências e o repensar das práticas pedagógicas entre os professores envolvidos.

### PNEM: a construção de sucessos possíveis

Em linhas gerais, os principais pontos de questionamento dos professores das IES foram em relação: às condições de trabalho dos docentes estaduais, por vezes, apontando o desinteresse de alguns deles; ao material do PNEM, destacando a repetição de temas, falta de pluralidade, fragmentação, divergência de conceitos e descolamento das ideias com a prática dos professores estaduais. Como pontos positivos, ressaltaram o contato com realidades diversas oportunizando novas reflexões às práticas por meio; da possibilidade de entrar em contato com as escolas; da boa recepção dos professores estaduais a formação; do protagonismo docente; e da aproximação de diferentes culturas escolares.

Ao problematizar as atuais questões do Ensino Médio, considerando o histórico da etapa e as questões pertinentes à formação de professores, tanto o desenho da política – quanto o seu conteúdo – pareceram promover a reflexão dos docentes da IES envolvidos com a formação. Ainda que passível de críticas, a proposta do PNEM foi considerada satisfatória ou parcialmente satisfatória por quase todos os respondentes. Apenas uma pessoa considerou o material dos cadernos insatisfatório. De acordo com as justificativas, a principal potencialidade da política está na construção de um espaço escolar como locus de situações concretas e de interação entre os sujeitos. Na troca entre diferentes linguagens inerentes às culturas docentes, seja na escola, com os professores debatendo a construção das áreas do conhecimento, ou entre distintas escolas e níveis, com as formações regionais promovidas no âmbito do PNEM, reside a força da política.

Os tempos educacionais são distintos e uma política de formação continuada de professores pode não repercutir de imediato nos indicadores educacionais. Por isso, a importância de analisar o processo. Desta maneira, é possível vislumbrar uma concepção mais ampla de educação – que, por vezes, é impossível de materializar numa avaliação quantitativa, tal como o IDEB. Em uma das reflexões constante no espaço final do instrumento, livre para os professores realizarem suas manifestações, houve uma manifestação ilustrativa dos limites e potencialidades do PNEM:

A experiência dessa formação continuada foi única para todos os envolvidos. A concepção de formação continuada avançou, passando de obrigação para a conquista da efetivação da atividade realizada. Os quase 7.000 professores trabalharam muito, o direito da hora atividade estava concretizado e o sentimento protagonista do professor e alunos foi demonstrado nas práticas das salas de aula. O PNEM tendo a escola como ‘locus’ fez com que a comunidade escolar fosse ‘contagiada’ e o sentimento de coletividade foi destacado nos grupos escolares. O pagamento de bolsa para os professores envolvidos, mesmo com atraso, foi compreendido como reconhecimento e incentivo ao trabalho docente, sendo o PNEM consolidado. A concepção de formação continuada avançou, passando de obrigação para a conquista da efetivação da atividade realizada. Nossa equipe IES passou a ser solicitada, também, nas formações dos Formadores Regionais e Orientadores de Estudos com os professores, realizamos todas as ações que tivemos fôlego, além de visitas em escolas.

Ao adotar uma política para a escola na escola, se oportuniza um espaço para a reflexão dos sujeitos. Assim, se garante um espaço ao protagonismo docente – de fato – construindo uma sociedade mais justa e igual, com conhecimento dotado de significado social, com sujeitos capazes de utilizar e construir as linguagens e as políticas como instru-

mento de libertação, transformação e reflexão crítica. É preciso saber ler, compreender, contribuir para um debate, fazer um comentário sobre o que leu – somente assim (na e para a coletividade) é possível construir, por meio do Ensino Médio, uma sociedade que tenha como premissa a cidadania plena e democrática em todas as suas dimensões.

## Referências

- BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, DF, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013*. Brasília, DF, 2012.
- CORBUCCI, Paulo Roberto et al. Vinte anos da Constituição de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. In: IPEA. *Políticas Públicas: acompanhamento e análise*. Brasília, DF, n. 17, 2009.
- FARENZENA, Nalu; LUCE, M. B. Políticas Públicas de Educação no Brasil: reconfigurações e ambiguidades. In: MADEIRA, Lígia Mori (Org.). *Avaliação de Políticas Públicas*. Porto Alegre: UFRGS/CEGOV, 2014.
- FILIPOUSKI, A. M.; MARCHI, D.; SIMÕES, L. J. Língua Portuguesa e Literatura. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009.
- FREITAS, Helena. A (nova) políticas de formação de professores. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 1.203-1.230, out. 2007.
- DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, 2010.
- \_\_\_\_\_. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. *Revista USP*, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014.
- KLEIMAN, Ângela; MORAES, Sílvia. *Leitura e interdisciplinariedade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012.
- SILVA, Monica Ribeiro. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 441-460, 2013.