

Artigos Originais
O PACTO NACIONAL PELO ENSINO MÉDIO NA CIDADE
DE SÃO BORJA-RS

Original Articles
THE NATIONAL AGREEMENT FOR HIGH SCHOOL APPLIED IN THE CITY
OF SÃO BORJA - RS

Carine Fraga Sisti*
 carinefraga.sisti@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/4778196187972123>

Evandro Ricardo Guindani**
 evandroguindani@unipampa.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/0392455526575019>

Yáscara Koga Guindani ***
 yascaraguindani@unipampa.edu.br
<http://lattes.cnpq.br/0392455526575019>



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 -
 está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)  

RESUMO: Este artigo aborda a avaliação de uma política educacional na ótica de professores da educação básica. Nos propomos analisar uma experiência do Pacto Nacional pelo Ensino Médio realizada na cidade de São Borja-RS. O texto resulta de uma pesquisa que teve por objetivo investigar como se deu a relação entre Universidade e Escola no processo de formação continuada de professores da rede pública estadual de São Borja-RS. Em se tratando de uma política pública articulada pelas Instituições de Ensino Superior (IES), investigamos, na ótica dos professores de educação básica, quais os resultados desta aproximação entre Universidade e Escola, no processo de implantação desta política pública. Fizemos uso de entrevistas e análise documental. O *locus* da pesquisa foi composto por 2 escolas de educação básica que aderiram ao Pacto Nacional pelo Ensino Médio. Uma escola localizada na periferia e outra na região central da cidade. Os resultados apontam que houve uma diferença na percepção dos professores das duas escolas. Para alguns a aproximação entre universidade e educação

* Graduada em Ciências Humanas - Licenciatura. Professora do Colégio Sagrado Coração de Jesus de São Borja-RS

** Doutor em Educação. Professor do Curso de Ciências Humanas - Licenciatura da Universidade Federal do Pampa - São Borja-RS

*** Doutora em Educação. Professora do Curso de Ciências Humanas - Licenciatura da Universidade Federal do Pampa de São Borja-RS

básica não foi um ponto forte do projeto, já para outros, houve esta aproximação. Podemos perceber que em todas as escolas integrantes desta política, ocorreu um melhoramento nas práticas pedagógicas, principalmente no trabalho com as novas tecnologias.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino médio. Integração universidade-educação básica

ABSTRACT: The present paper seeks to make an evaluation of an educational policy through the eyes of teachers teaching basic education classes. Through it we propose to analyze an experience of the National Agreement for High School held in the city of São Borja-RS. The text is the result of a research that aimed to investigate how the relationship between University and School occurred in the process of continued education of teachers of the public state network of São Borja-RS. As it is a public policy articulated by Higher Education Institutions (HEI), we investigate, from the perspective of basic education teachers, what are the results of this approach between University and School, in the process of implementation of this public policy. We made use of interviews and documental analysis at two schools of basic education which practiced the National Agreement's regulamentaions. The results indicate that the approximation between university and basic education was not a strong point of the project. We can see that in all schools this policy was applied, there was an improvement in pedagogical practices, especially in working with new technologies.

Keywords: Teacher training. High school. Integration University-basic education.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é considerada um marco de regulamentação da formação docente no Brasil, e não se pode falar em formação continuada sem se reportar a ela, pois, através da promulgação dessa lei, se teve a obrigação de que todos os professores, de todos os níveis educacionais, tivessem a formação no Ensino Superior para ministrar aulas.

Segundo Demo (2012) a nova LDB traz uma “Visão alternativa da formação dos profissionais da educação”, pois se trata de uma lei que corresponderá a avanços no ensino brasileiro, a qual passa a ter o professor como eixo centralizador.

- a) embora a valorização do profissional de educação conste, desde sempre, das leis e nunca tenha sido cumprida, dessa vez aconteceram alguns direcionamentos promissores voltados tanto para a melhoria da formação como para o “aperfeiçoamento profissional continuado” (art. 67, II); inclui-se nisso também o “licenciamento periódico remunerado” (*ibid.*), consagrando a ideia essencial de que o aprimoramento profissional faz parte da profissão;
- b) essa perspectiva vem ainda mais reforçada a seguir, quando se estabelece “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de

trabalho” (art. 67, V); faz-se justiça às exigências modernas de aprendizagem, que consagram o professor como alguém especializado, mais do que todos, em aprender; somente o professor que aprende bem e continuamente pode fazer o aluno aprender; [...]. (DEMO, 2012, p. 47).

De acordo com Demo (2012) a referida Lei, não defende melhorias salariais para os professores, o que deveria ser reconhecido como um direito histórico, porém tem um enfoque especial para formação continuada. Segundo ele este fator pode ser considerado como um grande passo dado na história da educação brasileira, o que chama de “direito de estudar”.

No quadro histórico da educação brasileira percebe-se uma precarização da formação dos professores da educação básica, o que se reflete em sala de aula com os educandos. De acordo com Barreto (2015) a referida Lei determina que todos os professores, de todos os níveis educacionais possuam a formação superior para atuar em sala de aula. Como consequência, é correto afirmar a ocorrência de um aumento expressivo de matrículas nas Instituições de Ensino Superior (IES). Visando a superação desta demanda que se criam os polos de Educação a Distância (EAD).

De acordo com os censos da educação superior, em 2001 havia 53,8% das matrículas no setor privado e 46,2% na rede pública, e estas eram oferecidas praticamente só na modalidade presencial, fundamentalmente pelas instituições de ensino superior (IES) estaduais e federais. Em 2011, a proporção entre as matrículas presenciais do setor privado e do setor público não sofre alterações substantivas (56,7% e 43,3%). No entanto, as matrículas a distância fazem toda a diferença: elas saltaram de insignificante 0,6% para 31,6% em 2011. (BARRETO, 2015, p. 682).

Percebemos então que a educação passa a ser vista como um comércio mais expressivo, onde os empresários enxergam na abertura dos polos EAD, uma forma lucrativa, transformando o ensino privado em empresas grandiosas. Empresas essas que muitas vezes não possuem a preocupação com a construção do conhecimento, bem como na transformação deste aluno de ensino superior em professor pesquisador.

[...] a rápida expansão dos cursos de educação a distância e a grande improvisação do seu projeto pedagógico, da infraestrutura de apoio e do acompanhamento dos estudantes, bem como a elevada evasão registrada nesses cursos, são indícios de que eles deixam muito a desejar (ALMEIDA; IANNONE; SILVA, 2012; BARRETO, 2011 *apud* BARRETO, 2015, p. 685).

Dessa forma as políticas públicas de formação continuada, são criadas no sentido de mudar o quadro precário em que se encontra a educação brasileira. Em

decorrência da promulgação da LDB, podemos chegar à conclusão que “[...] a melhoria da qualidade da educação básica não se modifica apenas pela nova titulação dos professores.” (BARRETO, 2015, p. 681).

A Lei poderia ter sido mais explícita perante vícios históricos nessa parte que multiplicam, a título de “treinamento”, cursos ineptos, seja pela brevidade, seja pela superficialidade, seja sobretudo pela contradição flagrante perante as teorias modernas da aprendizagem. É praticamente impossível constatar que tais iniciativas apareçam na aprendizagem do aluno. Com efeito, não aparecem na aprendizagem do aluno porque não foram parte da aprendizagem do professor. São, desde há muito, um gasto inútil. (DEMO, 2012, p. 48).

Sabe-se que a profissão docente exige do professor um aprendizado constante. “O professor que não estuda sempre não é profissional.” (DEMO, 2012, p. 49). Porém, existem diversos fatores que impedem essa atualização profissional, fatores correspondentes ao seu cotidiano que os exigem em demasia. Demo (2012) refere-se a um aspecto da lei, muito relevante em nosso estudo, o “aperfeiçoamento profissional continuado”, que de acordo com ele, se faz de forma vulnerável, sem levar em conta o verdadeiro significado que é a reconstrução do saber.

Não há como esconder que a aprendizagem no Brasil é um vexame (Demo 1996c). Seria o cúmulo colocar esse problema apenas nos ombros dos professores, que são tão vítimas do sistema quanto os alunos. Mas também é inegável que um professor mal preparado, desatualizado, a par de mal remunerado, contribui para o fracasso escolar também. É urgente retirar esse “argumento” dos neoliberais, que se aproveitam dele para manter a situação precária atual. (DEMO, 2012, p. 50).

Como assinalado anteriormente as políticas públicas nacionais ou regionais são criadas visando a superação das dificuldades enfrentadas pelo ensino brasileiro. Estas correspondem a formação continuada de professores, que de acordo com Gatti (2008) no final do século XX, com o advento das novas tecnologias de informação dentro das escolas, se fez presente uma ideia de constante atualização dos profissionais da educação, exigindo então o desenvolvimento das referidas políticas. Afirmando que tais políticas públicas visam superar uma demanda correspondente a uma precarização dos cursos de formação de professores, como afirmado anteriormente.

Assim, problemas concretos das redes inspiram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de

formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. (GATTI, 2008, p. 58).

De acordo com Gatti (2008) a formação dos profissionais da educação passou a se configurar como uma preocupação devido à precarização do ensino, entrando na última década na pauta mundial. Isso devido às pressões das grandes empresas que compõe o mercado capitalista e a constatação governamental de que as escolas sofrem uma acentuada queda dos desempenhos escolares. “Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.” (GATTI, 2008, p. 62).

Dessa forma, a educação continuada de professores passa a integrar o cenário internacional, no qual o Banco Mundial¹ passa a definir os projetos e reformas aplicados na educação brasileira. Em todos os documentos redigidos por este órgão “[...] está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações que irão enfrentar a ‘nova’ economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso.” (GATTI, 2008, p. 62).

Chega-se, dessa maneira, à ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em educação continuada (em educação geral) instauram-se nos últimos anos com essa perspectiva. (GATTI, 2008, p. 62).

A partir dessa ideia consolidada pelo Banco Mundial, de que há uma falta de preparo dos profissionais da educação, são traçadas metas a serem alcançadas. Metas criadas e estabelecidas por integrantes da economia mundial que não conhecem e muito menos presenciam a realidade escolar brasileira.

Colocam-se como metas, como elementos para acrescentar na formação básica ou continuada de professores e alunos, competências e habilidades enunciadas como se fossem ingredientes rotulados, “habilidade tal...”, “competência tal...”, que estão disponíveis, empacotadas e colocadas em uma prateleira para pronto uso. É como se estivesse numa cozinha e dissesse: “põe mais sal no molho, põe mais manteiga no purê....” (GATTI, 2008, p. 63).

¹ O Banco Mundial é uma organização internacional que surgiu da Conferência de Bretton Woods (1944) para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial.

Percebe-se que a formação continuada de professores, firmada a partir da implementação da LDB de 1996, é importante para o fortalecimento e melhoramento da educação básica, porém, traz um forte interesse econômico, visando à junção da educação e economia, onde um banco passa a definir a educação brasileira. “As legislações, fruto de negociações sociais e políticas, abrem espaço para as iniciativas de educação continuada, ao mesmo tempo em que também as delimitam.” (GATTI, 2008, p. 63).

Assim, surge uma preocupação governamental acerca da eficácia dos cursos de formação de profissionais da educação, implementando então programas de educação continuada para professores. Sendo estes uma obrigação dos poderes públicos, conforme previsto no artigo 67, inciso II. Posteriormente encontramos no artigo 80:

[...] “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. [...] no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. (GATTI, 2008, p. 64).

De acordo com Gatti (2008) as redes, sindicatos e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), não mediram esforços para que houvesse a implantação dessa Lei nos três níveis da administração da educação no Brasil. “A lei que instituiu o FUNDEF deu, pela primeira vez na história educacional do país, respaldo legal para o financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço [...]” (GATTI, 2008, p. 64).

O FUNDEF teve uma dupla finalidade, na medida em que visou a articulação de recursos voltados à universalização do Ensino Fundamental e à valorização do magistério, por meio do pagamento de salários e da instituição de planos de carreira e formação em serviço. Isso significa que os financiamentos advindos do FUNDEF, embora tenham apresentado limites na consecução de ações que favorecessem a inclusão de milhões de brasileiros no Ensino fundamental, foi um instrumento importante para efetivação de práticas orientadas por diretrizes da LDB. (SANTOS, 2011, p. 3).

Podemos afirmar que a LDB teve grande importância para a criação e implementação das políticas públicas de formação continuada, porém “[...] não se manifestou quanto aos princípios e procedimentos que esse tipo de formação deveria assumir.” (SANTOS, 2011, p. 3). Como também o fato de a educação continuada estar disposta em lei não quer dizer que esta esteja sendo realizada com êxito na prática, pois é preciso levar em conta que o profissional da educação possui diversas demandas

acabando por não sobrar tempo para que invista em sua formação. Desta forma esses programas de formação continuada acabam por se tornar um peso, como algo que acaba sobrecarregando o profissional.

[...] os espaços de estudos e reflexão coletiva, considerados de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, acabam se transformando numa atividade não muito prazerosa, em uma sobrecarga de trabalho, em virtude das condições em que se efetiva o trabalho e a formação docente. (SANTOS, 2011, p. 3).

As práticas de reflexão coletiva e o investimento na formação, vão sendo esquecidas devido ao acúmulo de trabalho do professor. As demandas de uma escola, bem como as 40 horas ou até mesmo 60 horas de jornada em sala de aula, cumprindo essas horas de trabalho em duas ou até mesmo em três escolas, os salários precários, são fatores que se transformam em verdadeiras barreiras para que se efetive na prática essas políticas de formação continuada. Essas políticas são implantadas, porém não se chega aos resultados esperados, muitas vezes devido a esses diversos fatores apresentados anteriormente. “Se por um lado a LDB 9394/96 trouxe alguns avanços [...] por outro, faz-se necessário frisar que a determinação de princípios no âmbito legal não foi suficiente para concretizar o que estava prescrito.” (SANTOS, 2011, p. 4).

Os profissionais da educação se encontram atualmente em um quadro de desvalorização, como podemos constatar no Estado do Rio Grande do Sul, o parcelamento do salário dos professores. Desta forma “[...] os legisladores precisariam avançar em ações políticas concretas que fossem capazes de alterar o quadro de desvalorização em que os profissionais da educação estão inseridos [...]” (SANTOS, 2011, p. 4).

As questões apresentadas até aqui nos levam a pensar que uma nova política de valorização e profissionalização dos educadores fundar-se-ia em referências, como o estímulo à qualificação profissional, à recuperação da dignidade profissional pela atribuição de salários justos e jornada em uma única escola, a ênfase na formação continuada, articulada à construção coletiva do projeto político-pedagógico, permitindo ao educador tempo para o estudo, para o trabalho coletivo e para a criação de novos projetos pedagógicos que envolvam os sujeitos da ação educativa na escola e na comunidade em que estão inseridos. Sem esses fatores, a política de formação e valorização do magistério teria pouca chance de êxito, pois restringir-se-ia a uma retórica, como ocorreu ao tempo da reforma educativa dos anos 1990. (SANTOS, 2011, p. 3).

Percebe-se então que as políticas públicas implementadas nesta área, acabam por possuir caráter compensatório, mas não uma atualização de conhecimentos. Pois de

acordo com o previsto na LDB, tais políticas deveriam suprir déficits decorrentes do processo de formação anterior do profissional da educação.

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. (GATTI, 2008, p. 58).

A política pública denominada Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, se configurou como uma política de formação continuada, a qual teve por objetivo fortalecer o ensino médio brasileiro, que possui em seu quadro histórico uma divisão no ensino que é decorrência da divisão da sociedade em classes. Acredita-se que através da atualização dos professores e da reconstrução curricular das escolas de educação básica, ocorra uma modificação no quadro atual do ensino médio brasileiro.

O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

O Ensino Médio brasileiro é marcado historicamente pela divisão de classes, divisão essa que ocasionou uma ruptura também na educação. O Ensino Médio era algo restrito à elite que possuía a oportunidade de ingresso ao Ensino Superior.

A elite brasileira, em meados do século XX, se esforçava para que a população de baixa renda não ultrapassasse os seus quatro anos de ensino primário. De acordo com Mitrulis (2002), enquanto já na primeira metade do século XX a Argentina, o Chile e o Uruguai exibiam altas taxas de escolarização das suas populações, o Brasil somente se interessou em incorporar as camadas populares no rol dos cidadãos escolarizados a partir de meados do século, com o início do processo de industrialização. Nos anos 60 ainda contávamos com 40% da população analfabeta. (GUINDANI *et al.*, 2009, p. 134)

Visando amenizar esse alto índice de população analfabeta e objetivando que o Ensino Médio corresponda às demandas econômicas do país, o Banco Mundial a partir dos anos 1990, trabalhou na elaboração de projetos, que foram vendidos ou financiados ao Brasil. “Examina as opções de política educacional para os países de baixa escolaridade e reitera o objetivo de eliminar o analfabetismo até o final do século [...]” (SHIROMA, 2011, p. 62).

E por que o foco na educação básica? A resposta do Banco é cristalina: “A educação, especialmente a primária e a secundária (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade”. (SHIROMA, 2011, p. 63).

Percebe-se uma visão de que a educação passa a ser o foco de importância para o desenvolvimento econômico do país e a redução da pobreza. Porém esta nova ideologia educacional, sentada na modernidade, tinha como objetivo fornecer educação básica às classes trabalhadoras, mas somente a elite poderia ter acesso ao ensino superior. A ideia de que o ensino médio brasileiro recebe jovens com aptidões diversas não era levada em conta, pois só lhes restava a opção de trabalhar, e o ingresso ao ensino superior era descartado. “Neste período, portanto, é vigente a ideia de que era necessária uma educação profissional com uma base sólida de competências cognitivas de ordem elevada, mais propícias ao enfrentamento de situações complexas inesperadas.” (GUINDANI *et al.*, 2009, p. 135).

Outro fator que marca o contexto do ensino médio nos anos 90 é a questão da descentralização do sistema, com o estímulo à crescente autonomia de gestão e flexibilização das unidades escolares. De acordo com Mitrulis (2002), no início da década de 90, vários governos nacionais introduziram mudanças significativas nos modos de gestão dos sistemas e das escolas, nas formas de financiamento da educação, nos procedimentos de decisão sobre currículos e sobre princípios e valores que devem nortear o fazer educativo. (GUINDANI *et al.*, 2009, p. 135).

Além da erradicação do analfabetismo brasileiro, nos anos 90 passa a haver uma preocupação também com relação ao ensino médio gratuito, favorecendo a sua expansão. Essa expansão ocorreu e a partir da década de 90 se constata um aumento do número de matrículas no ensino médio, como apresentado por Simões (2008, 2009 *apud* (MELO; DUARTE, 2011, p. 234):

Simões mostra que as matrículas no ensino médio no Brasil apresentaram expressivo aumento no período de 1991 a 2007. Enquanto em 1991 o total de matrículas era de 3.772.698 e as matrículas de jovens de 15 a 17 anos totalizavam 1.626.570, em 2000, esses números pularam para 8.192.948 e 3.565.240, respectivamente. Em 2007, os dados mostraram um pequeno crescimento no total de matrículas que chegou a 8.360.664 e um expressivo aumento nas matrículas de jovens de 15 a 17 anos que chegou a 6.023.949. Suas análises da distribuição das matrículas, por turno, revelaram que o aumento se concentrou no ensino médio diurno, sobretudo a partir de 1997.

Constatando-se então que entre o período de 1990 a 2000 houve uma ascendência de matrículas no ensino médio, o que de acordo com Melo e Duarte (2011) não se verifica nos próximos anos, pois dentre o período dos anos 2000 a 2006 há uma estabilidade no número de matrículas e a partir de 2007 este número passa a cair. “Em 2009, o ensino médio contou com quase 30 mil alunos a menos que em 2008. A queda foi de 0,3%. A matrícula correspondeu a apenas 50% dos jovens de 15 a 17 anos – idade escolar correspondente.” (MELO; DUARTE, 2011, p. 238).

Para o futuro, vislumbram-se novas expectativas depositadas, sobretudo, no novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2011-2020. O Projeto de Lei que apresenta a proposta de PNE, em tramitação na Câmara dos Deputados, contém como uma de suas metas “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nessa faixa etária”. (MELO; DUARTE, 2011, p. 239).

Entendemos então que ocorrem diversas pressões sobre o ensino médio brasileiro, decorrência da visão salvacionista da educação, pressões essas exercidas no caráter econômico e de desenvolvimento pelo Banco Mundial e mercado capitalista. É possível perceber que durante a década de 90 e o início do novo século, o ensino médio enfrentou uma série de modificações, tanto conceituais como estruturais, porém apesar disso, não se verifica uma melhoria na qualidade do ensino.

Pensando na qualidade do ensino das escolas públicas brasileiras, visando a melhoria da qualidade do ensino médio, surge no contexto das políticas educacionais o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, buscando então fortalecer o ensino, através da formação continuada dos professores, para que ocorra a queda deste ensino dualista, por uma educação onde todos os jovens tenham as mesmas chances de acesso ao ensino superior, independentemente de sua classe social.

O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

Visando superar essas demandas enfrentadas pelo ensino médio brasileiro, em 2013 é formulada, através de uma parceria entre as IES e as Secretarias de Educação (SEDUC), a política educacional denominada Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Buscando então uma “[...] aproximação da formação centrada na escola e no trabalho docente, uma situação mais propícia à interação dos conhecimentos

acadêmicos com a realidade da escola básica.” (BARRETO, 2015, p. 691). Tratando-se então de uma política pública que possui um diferencial, pois possui uma relação direta com as IES.

As IES têm em suas mãos um laboratório vivo e possuem alguns recursos para trabalhar com sujeitos que foram postos, pela educação básica, a disposição para pensar junto com a academia os embates da profissão a que estão expostos cotidianamente. (BARRETO, 2015, p. 691).

Trata-se de uma política que visa o fortalecimento do ensino médio através da atualização e informatização dos profissionais que estão atuando na escola e que por diversos fatores apontados anteriormente não possuem tempo, nem mesmo disposição para investir em sua formação.

Eles já estão lá! Trata-se antes de alimentar nesses espaços, com o auxílio das ferramentas teóricas produzidas nas universidades, a reflexão ativa sobre a prática docente que está sendo efetuada, seus fundamentos, suas condições e possibilidades de mudança, suas implicações mais amplas no contexto social. Só o esforço conjunto de melhor fundamentação da ação docente pode oferecer apoio à autonomia de que necessitam os profissionais da educação básica para ensaiar novos caminhos e criar alternativas com vistas a enfrentar os inúmeros desafios para os quais nem a escola nem a universidade têm respostas prontas. (BARRETO, 2015, p. 691).

Esse programa fornecerá a formação aos professores que estão atuando na realidade escolar, visando propiciar um ambiente de reflexão, atualização, reconstrução do saber. Para que isto tenha reflexo em sala de aula perante os alunos e para que através da aproximação entre a Universidade e a Escola pública, desperte no professor a vontade de investir em sua formação.

Dada à situação de carência de cursos de formação inicial e continuada de professores, que historicamente configura a educação brasileira, urge definir um programa de formação dos professores do Ensino Médio com propostas viáveis para iniciar um processo de rediscussão das práticas docentes à luz das diretrizes curriculares para a formação da juventude do País. Entende-se que é importante realizar uma ampla reflexão referente à temática “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 2).

A proposta foi elaborada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), e se estrutura da seguinte forma: coordenador geral, coordenador adjunto, supervisor, formador da IES, formador regional e orientador de estudo.

O coordenador geral é responsável pelas atividades de gestão, organização e execução do projeto, realizando também a articulação entre o MEC e a Seduc, deve ser professor efetivo da IES e possuir a titulação de mestrado ou doutorado, recebendo uma bolsa no valor de R\$ 2.000,00 mensais.

O coordenador adjunto fornece o apoio necessário ao coordenador geral em todas as suas funções, também deve ser professor efetivo da IES e possuir a titulação de mestre ou doutor, recebendo uma bolsa no valor de R\$ 1.400,00 mensais.

O supervisor é o principal responsável pela articulação entre as IES e as Seduc, deve ser formado em licenciatura, ser professor ou coordenador pedagógico efetivo, e ter no mínimo a titulação de especialização, recebendo uma bolsa de R\$ 1.200,00 mensais.

O formador da IES é o responsável por dar a formação aos formadores regionais, deve ser professor da IES, ter sua formação na área de pedagogia ou licenciatura, e no mínimo estar cursando pós-graduação, recebendo uma bolsa no valor de R\$ 1.100,00 mensais.

O formador regional é o responsável pela formação dos orientadores de estudo, deve possuir experiência de pelo menos dois anos como professor, orientador pedagógico ou atuação em formação continuada, ser profissional efetivo, e no mínimo estar cursando pós-graduação, recebendo uma bolsa no valor de R\$ 1.100,00 mensais.

O orientador de estudos trabalhará a formação dos professores na escola, deve ser formado em licenciatura e atuar no mínimo há dois anos como professor ou coordenador pedagógico do Ensino Médio, recebendo uma bolsa de R\$ 765,00 mensais.

Por fim os professores, os quais serão beneficiados com a formação continuada, estes devem estar atuando como professores ou coordenadores pedagógicos no Ensino Médio, e receberam uma bolsa no valor de R\$ 200,00 mensais.

O PACTO NACIONAL PELO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE EM DUAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA-RS

Para realizarmos uma análise do Pacto Nacional pelo Ensino Médio na cidade de São Borja, escolhemos duas escolas tendo dois critérios para tal escolha: a localização geográfica e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Quanto à localização geográfica buscamos contemplar a região central e periférica da cidade, e

quanto ao Ideb buscamos considerar uma escola que tivesse entre os melhores índices e outra que tivesse entre os índices mais baixos. Considerando a questão geográfica e o Ideb elegemos como escola da região central o Colégio Estadual São Borja (CESB), que dentre os anos 2005 a 2013 teve um Ideb mediano na casa dos 4,8. Como escola periférica, considerando a maior distância em relação ao centro e com menor Ideb escolhemos o Instituto Estadual Padre Francisco Garcia (IEPFG), que no mesmo período teve um Ideb mediano na casa dos 3,3.

O CESB foi fundado em 05 de novembro de 1934. Mantém os seguintes cursos: Educação Infantil nível B, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Curso Normal em Nível Médio.

O Instituto Estadual Padre Francisco Garcia era chamado Escola Polivalente, criada através do Programa de Melhoramento de Ensino (PREMEN) – Convênio do Ministério da Educação brasileiro e a *United States Agency for International Development* (MEC-USAID²). Era uma escola tecnicista com cursos de aperfeiçoamento constante dos professores, que desenvolviam aulas práticas concomitantes com as teóricas. Através do Decreto Estadual de 06 de outubro de 1970 passou a chamar-se Ginásio Estadual de São Borja, inaugurado oficialmente em 01 de junho de 1973. Como homenagem ao fundador da Redução de São Francisco de Borja, Pai Francisco Garcia Marangatu, que se traduz por “Pai Francisco Garcia, um grande homem”. - A partir de 23 de janeiro de 1981, passou a chamar-se E. E. de 1º Grau Padre Francisco Garcia sob a jurisdição da então 35ª DE, hoje 35ª CRE. Em 01 de abril de 1999, com a implantação do Ensino Médio passou a chamar-se Escola Estadual de Educação Básica Padre Francisco Garcia. Uma área de 5.460 metros quadrados, sendo 1313.53 metros quadrados de área construída, com sete prédios, dezenove salas de aula. Em 1/06/2012 passou a ser chamada Instituto Estadual Padre Francisco Garcia.

Para realização desta pesquisa nas duas escolas, entrevistamos um total de 07 professores, caracterizados como P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7. Destes sete professores dois eram orientadores de estudos de cada uma das referidas escolas, quanto ao sexo, cinco mulheres e dois homens, todos com formação na área das Ciências Humanas.

O objetivo de nosso trabalho foi analisar a relação entre a Universidade e a educação básica a partir da implementação desse programa de formação continuada, a

² Agência Americana para o Desenvolvimento da América Latina 1970-80.

partir da análise dos discursos podemos identificar que os professores perceberam que a formação era fornecida pela Universidade de acordo com os cadernos fornecidos pelo MEC, porém em se tratando da aproximação entre as duas instituições de ensino esta ocorreu de forma diferente nas escolas analisadas, conforme veremos a seguir.

Demonstraremos os resultados da pesquisa por meio de três categorias, sendo que na primeira abordaremos a percepção dos professores quanto à aproximação da universidade com a escola, na segunda abordaremos sobre a metodologia do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e na terceira abordaremos o envolvimento e aproveitamento dos professores em relação ao Pacto.

A PARCERIA UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA NO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

No CESB os professores relataram que não houve aproximação, como também o programa de formação continuada não despertou nos professores a inquietação e vontade de investir em sua formação.

Com relação a universidade Unipampa³, eu acredito que a maioria dos professores não se ligou que tinha essa... Eu sabia por que uma das nossas coordenadoras, que iam para Bagé, eu trabalhava direto com ela de manhã, então eu sabia que era a Unipampa, mas acho que a maioria dos colegas não se ligou que era a Universidade, mesmo ganhando a mochilinha que veio e tudo, mas penso que elas que foram para lá tiveram esse melhor contato, porque era quem gerenciava, era a Universidade. (P1).

Não, não ficou claro que havia uma parceria com as IES, nós até então era uma coisa nova, né que nós estávamos conhecendo, e aos poucos nós fomos né... fomos nos deparando com aquela realidade ali, fomos fazendo alguns trabalhos, mas a gente não tinha uma noção exata, clara, digamos assim, era tudo muito novo, e era cada informação que nós absorvia naquele dia, naquele momento, realizava um trabalho, e ai já pulava pra um outro módulo, digamos assim, mas ficou muitas lacunas. (P3).

Contrapondo a visão dessa escola, nos discursos dos professores do IEPFG, percebemos a aproximação entre Universidade e educação básica.

Bom eu acredito que o Pacto ajudou sim a aproximar a Universidade e a escola tá, pelo fato de que é uma forma da gente trazer a teoria, digamos assim, pra dentro da escola que fica muito na prática, muitas vezes nós professores não estudamos a teoria, a gente fica muito focado na prática pela

³ Fundação Universidade Federal do Pampa

correria do dia-a-dia, pela falta de tempo, então ele ajudou nesse sentido. Eu diria que aqui não tanto, porque a nossa Universidade que era a nossa articuladora era a Unipampa de Bagé, então era longe né para os professores como um todo, mas as atividades propostas, as ideias do Pacto, conseguiram trazer sim a Universidade para dentro da escola, e um pouco da escola para dentro da Universidade. Eu acredito que a nossa escola por já ter a aproximação da Unipampa aqui de São Borja, que tem o curso de Ciências Humanas né, tem PIBID, já é mais próxima da Universidade, que seria se não tivesse nada disso, mas acredito que o Pacto ajudou sim os professores a visualizar um pouco as suas, digamos assim, a sua visão de como dar aula, né, até mudar um pouco isso, porque a gente é formado de um jeito muito diferente, né, a gente é formado bem fragmentado, então tu acaba dando aula muitas vezes daquele jeito que tu aprendeu e pronto, e o Pacto trouxe discussões que nos ajudaram a pensar um pouco, mas não da mais pra ser só isso, nosso aluno não é mais assim como era a 20 anos atrás, a 30 anos atrás, como quando a gente estudou, né, o aluno não aceita mais só isso, o mundo é diferente, a tecnologia, a própria questão, uma coisa que isso gerou bastante discussão e debate quando a gente estudou a questão das “juventudes”, que hoje não existe só uma, são várias juventudes, então isso é uma coisa que mexeu muito com os professores, também né, há o nosso aluno não é aquele mesmo e não são todos iguais, a diversidade é cada vez maior, seja por ambiente familiar, por questão financeira, pelo que for né, mas mudou muito dos anos passados pra cá. (P6).

[...] eu entendo assim ó que foi de extrema importância essa aproximação da Universidade com a educação básica, porque eu sou também, a minha formação é na Urcamp, e havia um distanciamento entre a Universidade e a comunidade assim, até mesmo ela sendo filantrópica ela é, não tinha muitos projetos que contemplasse o que a gente vê hoje na Unipampa, a gente vê uma coisa de uma educação diferente, mas também eu entendo que isso vem pra suprir uma série de carências que nós temos como educador. (P7).

Quanto ao fato desse programa de formação continuada ter despertado o interesse do professor em investir em sua formação e voltar a Universidade para a realização de uma pós-graduação, mestrado, entre outras, também podemos perceber a disparidade entre as escolas, na escola do centro não ocorreu, o que se pode constatar na fala dos professores.

Não, não houve, mas acho que por causa dessa correria, esse excesso de escolas que a gente tem, porque nós temos colegas aqui, que trabalham em quatro escolas, nós temos colegas aqui ó, que dá aula até o recreio e corre pra Nhu Porã da aula, entendeu? É complicado, e tu tem família, tu tem casa, tu tem outros afazeres, outros cursos também, né... Então, o que nós sentimos também, que de certa forma o Pacto, era quase que meio... muitos fizeram na obrigatoriedade, entendeu, mas colocado em prática... não. (P1).

Já no IEPFG existem professores que estão realizando uma especialização na Unipampa, fato ocorrido após a formação continuada.

Hoje eu estou lá na Unipampa e eu vejo muito mais acesso a informática né, tem vários mecanismos que antes a gente não tinha, então aqueles professores que se formaram a 20 anos atrás, ou 15 anos atrás, não foram formados desse jeito, eles foram formados mais no giz, eu estou tentando me desapegar disso e não é fácil, porque a gente foi formado em um sistema tradicional, apesar de nossos professores serem todos de alta qualidade. (P6).

SOBRE A METODOLOGIA DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

A respeito do Pacto ter como objetivo a reflexão coletiva de todos os professores bolsistas e não ser um programa dividido por áreas do conhecimento percebemos que esse fator foi considerado como algo negativo pela escola do bairro do centro.

Eu vejo como um ponto positivo, né essa questão do Pacto, mas teria que ter uma continuidade, e voltar mais para prática, pras áreas do conhecimento, porque foi tudo né, no final ali que teve a questão das áreas a serem trabalhadas, mas também muita coisa teórica e aí a gente chegava aqui, a gente se reunia, nós os orientadores nos reuníamos e tentava fazer slides, e técnicas pra ver se saía daquele marasma da teoria, e mesmo assim não era fácil. (P4).

Contudo no IEPFG, os professores encararam esse fator como algo muito positivo, algo que veio a complementar ainda mais sua formação, pois ocasionou uma aproximação entre as disciplinas.

Então assim ó eu, primeiro quero te dizer assim ó, que eu acho que foi um programa bem interessante e importante em função desse distanciamento que existia entre as disciplinas, a gente conseguiu durante esse período em torno de 200 horas de curso, muito bem planejado e executado pela orientadora de estudos, eu acho que ela conseguiu atingir os objetivos porque ela, realmente ela se preocupou, ela estudou [...] Era bem instigador, digamos assim, porque nós trabalhávamos várias áreas do conhecimento e isso nos ajudou, principalmente a haver uma aproximação e um diálogo entre as disciplinas mas não é ainda aquilo que a gente tem que fazer. A gente está no início de uma caminhada, porque há muita resistência entre as áreas do conhecimento. (P7).

Percebe-se que quando há condições de trabalho e planejamento há também o envolvimento com otimismo por parte dos professores.

SOBRE O ENVOLVIMENTO E APROVEITAMENTO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO PACTO

Referindo-se a aderência dos professores a esse programa, bem como sua participação nos encontros, constatamos que os professores da escola do centro participavam dos encontros obrigados, não pensando na formação continuada, mas sim no valor recebido pela bolsa, e que a frequência era um fator relevante.

Com relação, assim ao aproveitamento, na prática pelo o que eu vejo não houve, o que eu via no geral, mais aquela ansiedade de participar por participar, porque no final tu ia receber um troco... um amais... um adicional no teu salário... Era algo maçante, porque muitas tinham que ficar direto da tarde, e tinham aula a noite, entendeu? Ai ficávamos controlando o horário para não se atrasar na outra escola. E era o horário que mais dava para o pessoal vir. Mas o que eu observava também, nós tínhamos colegas aqui que só entravam, assinavam a presença e iam embora, não teve aquela participação que deveria ter, isso foi visível, tá, pode perguntar para outros colegas, era visível e a gente sabe quem são, entendeu, não teve aquele comprometimento que poderia ter. (P1).

E se não fosse a bolsa de duzentos reais, os professores não fariam, porque tinha que ser fora do horário, então tinham professores que tinham que estar aqui de manhã, de tarde, ou tinham município, ou né 40 horas, 60 horas, cheio de planejamento, e mesmo assim, mesmo com a bolsa, alguns optaram por não fazer, né, mas se não fosse o incentivo da bolsa, muitos já não faziam, e mesmo assim coma bolsa, o maior interesse era a bolsa, porque na questão das atividades a serem realizadas também a gente tinha que cobrar, cobrar, cobrar... pra eles poderem fazer né. (P4).

Contrapondo este quadro, no IEPFG todos os professores tiveram mais de 95% de presença, inclusive nessa escola além dos professores bolsistas, esse grupo contava com mais 5 professores voluntários, que participavam no interesse de enriquecer a sua formação.

Tanto é que a gente tava ai todo o final de semana, né porque foi no final de semana que a gente... e foi bastante assim, tanto para os professores, como nós trabalhar em sala de aula, a gente melhorou bastante, na questão de pesquisa também, olha eu penso que teve essa aproximação sim. (P5).

Não, aqui inclusive a gente tinha a escolha dos dias para fazer, porque a gente tentou fazer durante a semana, para que eles não precisassem vir no sábado, mas como ai nem todos podiam né, a gente acabava ficando, sempre faltava alguém, e eles escolheram, na maioria das vezes nós trabalhamos sábado o dia inteiro muitas vezes, não era considerado maçante, claro é no sábado, um dia a mais, mas eles nunca deixaram de participar, ou vieram de má vontade, inclusive as faltas foram muito poucas, dos nossos professores, a grande maioria tem mais de 95% de presença, né de todos os professores, nós tivemos 16 professores bolsistas e 5 não bolsistas participando por vontade

própria né, então eles tinham esse interesse de participar, eles gostavam, a gente tentava fazer coisas que eles estudassem e trouxessem, eles faziam técnicas, e muita coisa a questão da pesquisa das juventudes que foi uma das coisas que foi pedido, né como uma tarefa que a gente tinha que levar, eles fizeram a pesquisa com os alunos, né pra saber qual era a visão deles das aulas, da escola, né, foi feita a pesquisa com os professores, eu tenho até gráficos e coisa se caso tu precisar, é só eu procurar direitinho no meu computador eu tenho tudo, eu posso te passar, né dos resultados disso. (P6).

Quanto à formação continuada, no que diz respeito ao aproveitamento dessa formação nas práticas docentes em sala de aula, também constatamos diferenciação entre as escolas. Na escola do bairro do centro, a partir das falas dos professores, não ocorreram mudanças, as práticas continuaram as mesmas após os encontros.

Não houve o investimento em sua formação, mas eu penso assim ó, que quem não soube aproveitar fomos nós mesmos, poderia ter sido melhor aproveitado, mas o que eu senti mais, assim de todo o grupo né, é a remuneração, que faz falta, entendeu, aquele complemento pro teu salário... os duzentos reais... [...] E o tipo de formação que nós recebemos, virou assim já uma forma... a mesma metodologia, passavam vídeos, né, explicavam...e depois tinha a parte prática, o que era a parte prática? Ou tu encenar alguma coisa, ou fazer cartaz, entendeu, ficou meio saturado isso aí. (P1).

Tinha formação continuada, mas havia... as vezes falhavam muitos né, muitos colegas não podiam vir, e as vezes o trabalho se prejudicava, no meio do caminho né.

- Essa falha dos colegas é devido a extensa carga horária?

Com certeza, com certeza, muitos dão aula manhã, tarde e noite, e aí nesse intervalo, geralmente era de tardezinha das 17:30 às 19:30, ou algo parecido, isso aí pesava muito, às vezes era inviável, humanamente impossível, se encaixar mais um compromisso nessa brecha, num tempo muito curto. (P3).

Já no IEPFG, os professores conseguiram aliar a prática a teoria, a ponto de se transformarem professores pesquisadores, além de começarem a escrever artigos e documentar seus trabalhos, renovaram suas práticas metodológicas entendendo que os jovens de hoje não são os mesmos de antigamente.

[...] o Pacto, pra mim foi uma das coisas que marcou muito, a gente faz coisas diferentes, a gente tenta, mas a gente não registra e a gente não escreve sobre isso e não junta isso com a teoria, a gente não vai lê alguma coisa, escrever um artigo né, e muitas vezes nem uma foto não tira do trabalho que tu fez, ou com os alunos, nem nada né, agora isso mudou um pouco, a gente vê mais, os próprios alunos apresentando, o professor querendo mostrar o que eles fizeram, o que os alunos conseguiram fazer, isso tá aparecendo um pouco mais, acredito que o Pacto ajudou sim, bastante. (P6).

Podemos constatar através das entrevistas que as escolas obtiveram resultados e percepções diferentes em relação à implantação da política de formação continuada.

Porém mesmo com resultados diferentes se chega ao denominador comum que a interrupção desta é uma grande perda na formação dos professores da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecendo algumas considerações finais apresentaremos alguns dados e reflexões acerca da pesquisa realizada e dos objetivos propostos no início deste trabalho. Começaremos abordando os resultados referente a ocorrência de uma aproximação/parceria entre a universidade e a educação básica em decorrência da implementação do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Podemos constatar uma disparidade de resultados, pois no CESB os professores afirmaram não perceber uma parceria com a universidade, apenas sabiam que a formação continuada era fornecida pela IES, e que a IES responsável pelas escolas pesquisadas era a Unipampa campus Bagé. Já no IEPFG se tem uma percepção diferente, percebemos na fala e até mesmo no olhar dos professores o orgulho em voltar a universidade e acreditamos que essa visão diferenciada tem relação ao fato da escola já enxergar a universidade em seu meio através do Pibid, pois é uma das escolas integrantes do projeto da Unipampa câmpus São Borja, possuindo então professores bolsistas e um grupo de 10 acadêmicos frequentando a escola semanalmente para a execução de projetos.

Sobre o fortalecimento do Ensino Médio, também chegamos a resultados diferentes, no CESB os professores afirmaram a ocorrência de poucas mudanças e que estas nem sequer foram percebidas pelos alunos, porém no IEPFG os professores entrevistados afirmaram ter ocorrido o fortalecimento sim, pois, todos conseguiram realizar uma reflexão de suas práticas pedagógicas, melhorando então a sua forma de transmitir o conhecimento, o que foi percebido pelos alunos. Outro fator foi a abertura do professor para compreender melhor a juventude e o espanto ao perceber que estes não odeiam o meio escolar. Chegamos à conclusão de que apesar de se dar em passos lentos, o Ensino Médio brasileiro está a caminho de um fortalecimento, porém quando começa-se o percurso essas políticas públicas são ceifadas sem sequer uma explicação.

A conclusão que chegamos sobre a interdisciplinaridade do Pacto foi de que para uma maioria esse fator foi algo muito positivo, a integração disciplinar foi um ponto imprescindível na maioria das escolas, gerando uma aproximação entre colegas e o

desenvolvimento do trabalho em equipe. Houveram professores que questionaram essa dinâmica, afirmando que a formação continuada teria mais efetividade e aproveitamento se fosse desenvolvida por áreas do conhecimento.

No que diz respeito ao aproveitamento e envolvimento dos professores os dados obtidos nas entrevistas também apresentaram resultados diferentes pois em uma das escolas parecia que a bolsa recebida ao final do mês era um fator preponderante aos demais. Desta forma muitos faltavam aos encontros, ou somente entravam e assinavam a lista de presença. Na outra escola obteve-se outra percepção, o aproveitamento da formação se deu de forma intensa, os resultados dos encontros foram visualizados nas transformações das práticas pedagógicas dos professores, como também o investimento que passaram a empregar em suas formações, voltando a universidade em busca de especializações.

O Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio deixou de vigorar ao final do ano de 2015, deixando incompleta a formação fornecida aos professores. Consideramos que apesar do não aproveitamento em 100% da formação continuada fornecida pelo Pacto, o seu término foi uma grande perda para os professores da educação básica. Apesar de que em algumas escolas os encontros não obtinham o quadro completo de bolsistas, existiam aqueles professores que aproveitaram e deram bons frutos dessa formação, repensando suas práticas pedagógicas e voltando a universidade.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. São Paulo: Papirus, 2012.

FLORES, Alexandre de Oliveira; SISTI, Carine Fraga; NARVAES, Andrea. O “Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio” e a sua implementação na rede pública de ensino do município de São Borja nos anos de 2013 e 2014. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS: Ciência Política – Buscando o Sul*, 3., 2014, São Borja. **Anais.....** São Borja-RS: Unipampa, 2014. p. 1-13. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciapolitica/files/2014/06/artigo-ale-carine.pdf>. Acesso em: 19 maio 2016.

GATTI, Bernardete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GUINDANI, Evandro Ricardo *et al.* O ensino médio na região oeste de Santa Catarina: análise dos indicadores do INEP (1999 – 2004). *In:* SOPELSA, Ortenila; TREVISOL, Joviles Vítório (org.). **Currículo, diversidade e políticas públicas**. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2009.

JACOMELI, Maria Regina Martins. As políticas educacionais da nova República, do governo Collor ao de Lula. **Revista Exitus**, Santarém, v. 1, n. 1, p. 119-128, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/volume-i/artigos/as-politicas-educacionais-da-nova-republica-do-governo-collor-ao-de-lula/view>. Acesso em: 19 maio 2016.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v31n84/a05v31n84.pdf>. Acesso em: 19 maio 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pelo Ensino Médio**: formação de professores do ensino médio: documento orientador preliminar. Brasília, DF, 2013. Disponível em <http://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/eventos/20037ebecb937a152cadd1446e2e9c5.pdf> - acesso em 21 de janeiro de 2016 às 22h30min.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de formação continuada para os professores da educação básica. *In:* Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 2., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011. p. 1-12. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

SAVIANI, Demerval *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011