

**ESE**

**POLITÉCNICO  
DO PORTO**

**Divaldo Soares de Oliveira**

**Repercussões do Pacto Nacional Pelo  
Fortalecimento do Ensino Médio como  
Política Pública de Formação Continuada  
de Professores**

**MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS  
ESPECIALIZADOS EM EDUCAÇÃO -  
ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS**

Dezembro | 20**17**



Divaldo Soares de Oliveira

Repercussões do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio como Política Pública de Formação Continuada de Professores

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de

**MESTRE**

Orientação

Prof<sup>a</sup>. Doutora Sónia Múrias Mira Coelho

— MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM  
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS  
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS



Dedico este trabalho a todos os professores que se dedicam em construir e aprimorar conhecimentos em prol de uma formação humana e integral.



## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pelo dom da vida. Ao meu pai Soany Soares de Oliveira (*in memoriam*) que me ensinou a valorizar e aprimorar meus conhecimentos, todos os meus familiares e minha mãe Elza que me inspiram a ser um ser humano cada vez melhor. A minha esposa Letícia e os meus filhos, Ana Carolina, Marco Antônio, Ana Flávia e Ana Luísa que me incentivaram a continuar neste percurso em busca deste objetivo compreendendo o meu afastamento do convívio familiar por vários períodos. Aos amigos e colegas que durante este curso de mestrado compartilharam comigo as angústias e alegrias desta caminhada, aos professores do IPP/ESE que tão gentilmente nos acolheram. Ao gestor e professores da Escola Estadual José Eduardo Aquino, a minha orientadora Sônia Múrias que, pacientemente, e de forma muito dedicada e competente me guiou para conclusão deste estudo, ao Instituto Federal do Triângulo Mineiro na pessoa do Reitor Roberto Gil, quem nos oportunizou este mestrado. Enfim, a todos aqueles que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste trabalho.



## RESUMO

Este estudo trata das Repercussões do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) como Política Pública de Formação Continuada de Professores. O objetivo é analisar a formação continuada promovida pelo PNEM na Escola Estadual José Eduardo Aquino no município de Patrocínio-MG. A pesquisa é fundamentada nos autores Mendonça (2011); Gatti (2010); Alarcão (1998); Morin (2001); Cambi (1999); Nóvoa (1995); Freire (1986) e os cadernos norteadores de estudo desenvolvidos para o PNEM na primeira etapa: Moraes et al. (2013); Carrano et al. (2013); Simões & Silva (2013); Ramos; Freitas & Pierson (2013); e na segunda etapa: Ramos et al. (2014) e Scarpa et al. (2014). Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso em uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. O instrumento utilizado foi o questionário aplicado a uma amostra de 12 professores em novembro de 2017 de um total de 21 participantes do PNEM. Os resultados desta pesquisa verificaram que o PNEM se desenvolveu na escola pesquisada por meio de encontros quinzenais nos quais os professores se aprofundaram em aspectos relacionados à formação humana integral dos jovens estudantes do ensino médio. Apoiados pela gestão da escola no que se refere aos espaços e equipamentos necessários, foram abordados projetos problematizadores interdisciplinares que aproximaram os conteúdos das disciplinas ensinadas ao mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Os principais aspectos positivos do curso apontados pelos respondentes do questionário foram: a proposta de interdisciplinaridade, o aperfeiçoamento profissional, a troca de experiências com os demais professores e a aproximação com os alunos. As principais dificuldades foram: a falta de tempo para aprofundamento das atividades propostas e dificuldades no entendimento das propostas de reflexão-ação. Além dos dados apresentados pela pesquisa empírica, nas respostas subjetivas dos professores atestando melhorias no processo de ensino/aprendizagem, foi desenvolvida uma pesquisa documental exploratória secundária no Sistema de Monitoramento Escolar da SEE/MG na qual verificou-se significativa evolução de parte dos alunos nos anos de 2014 e 2015 em relação aos anos 2011, 2012 e 2013 nas avaliações externas nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática que dentre outros fatores externos e internos podem ter sido influenciadas pelo PNEM.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política Pública. Processos de Gestão. Formação Continuada de Professores. PNEM.



## ABSTRACT

This study deals with the Repercutions of the National Pact for the Strengthening of Secondary Education (PNEM) as a Public Policy of Professors Continued Formation. The goal is to analyze the continued education promoted by PNEM at the José Eduardo Aquino State School in the Patrocínio-MG Township. The research is based on the authors Mendonça (2011); Gatti (2010); Alarcão (1998); Morin (2001); Cambi (1999); Nóvoa (1995); Freire (1986) literature, and the study guides developed for the PNEM in the first stage: Moraes et al. (2013); Carrano et al. (2013); Simões & Silva (2013); Ramos; Freitas & Pierson (2013); and in the second stage: Ramos et al. (2014) and Scarpa et al. (2014). Methodologically, this is a case study in a descriptive research, with a qualitative approach. The instrument used was an applied questionnaire to a sample of 12 teachers in November 2017 out of a total of 21 PNEM participants. The results of this research verified that the PNEM was developed in the researched school through biweekly meetings in which the teachers deepened in aspects related to the integral human formation of the young high school students. Supported by the management of the school in terms of the necessary spaces and equipment, interdisciplinary problem-solving projects were approached to bring the contents of the disciplines taught to the world of work, science, technology and culture. The main positive aspects of the course indicated by the questionnaire respondents were: the proposal of interdisciplinarity, the professional improvement, the exchange of experiences with the other teachers and the closeness with the students. The main difficulties were: the lack of time for improvement of the proposed activities and difficulties in understanding the proposals for reflection-action. Due to the PNEM goal of effectiveness improvement of the student learning, a secondary exploratory documentary research was developed in the School Monitoring System of the SEE / MG, in which there was a significant evolution of students in 2014 and 2015 compared to 2011, 2012 and 2013 in the external evaluations of the Portuguese Lingua and Mathematics which among other external and internal factors may have been influenced by PNEM.

**KEYWORDS:** Public Policy. Management Processes. Professors Continued Formation. PNEM.



## ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA.....	5
2.1. Formação continuada de professores: perspectivas teóricas.....	5
2.1.1. O professor reflexivo.....	14
2.1.2. Novas políticas e perspectivas para formação continuada.....	16
2.1.3. Políticas públicas - o pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio.....	19
2.1.4. PNEM – I etapa de formação de professores do ensino médio.....	24
2.1.5. PNEM – II etapa, organização do trabalho pedagógico no ensino médio.....	33
2.1.6. A reestruturação do projeto político pedagógico.....	44
3. CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO.....	49
3.1. Problema e Objetivos.....	49
3.1.1. Problema e sua justificação.....	49
3.1.2. Objetivos.....	52
3.2. Metodologia.....	53
3.2.1. Pesquisa qualitativa.....	53
3.2.2. Estudo de caso.....	54
3.3. Local de estudo e participantes.....	56
3.3.1. Local de estudo.....	56
3.3.2. Participantes.....	57
3.4. Técnicas de recolha de dados a utilizar.....	58

3.5. Procedimentos de análise.....	59
4. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	63
4.1. Informações gerais e caracterização profissional da amostra.....	64
4.2. Análise da formação continuada.....	74
4.3. Contribuições da gestão para a realização do PNEM.....	81
4.4. Aspectos da formação humana integral.....	85
4.5. Avaliação do PNEM.....	88
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
7. ANEXOS.....	123
7.1. Anexo I – Questionário.....	123
7.2. Anexo II Termo de Consentimento Livre e esclarecido.....	127
7.3. Anexo III – Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.....	130

## LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituições de ensino superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MIT - Instituto de Tecnologia de Massachusetts

PEC – Programa de Educação Continuada

PNAIC - Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PNEM – Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCAP – Programa de Capacitação de Professores

PROEB - Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

SEE/MG – Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

SIMADE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação

SME – Sistema de Monitoramento Escolar

SRE – Superintendência Regional de Ensino

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

## LISTA DE FIGURAS

<b>Quadro 1</b>	Caracterização profissional dos professores.....	58
<b>Quadro 2</b>	Aspectos positivos do PNEM apontados pelos professores respondentes.....	90

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b>	Formação dos professores respondentes ao questionário.....	65
<b>Gráfico 2</b>	Formação docente por nível – professores que atuam no ensino médio da E. E. José Eduardo Aquino.....	67
<b>Gráfico 3</b>	Tempo de magistério dos respondentes do questionário.....	68
<b>Gráfico 4</b>	Tempo de atuação no ensino médio antes do PNEM.....	69
<b>Gráfico 5</b>	Turnos de atuação dos professores participantes da pesquisa.....	71
<b>Gráfico 6</b>	Indicador de esforço docente do ensino médio m 2014.....	73
<b>Gráfico 7</b>	Aspectos motivadores para participação no PNEM por grau de relevância.....	76
<b>Gráfico 8</b>	Total da pontuação sobre as contribuições do PNEM para eficácia na qualidade da aprendizagem por grau de relevância...	78
<b>Gráfico 9</b>	Apoio do diretor quanto à disponibilização de espaço, recursos pedagógicos e materiais para impressão.....	82
<b>Gráfico 10</b>	Avaliação do material do curso (cadernos orientadores).....	88
<b>Gráfico 11</b>	Dificuldades nas propostas de reflexão/ação.....	89
<b>Gráfico 12</b>	Evolução dos resultados do Proeb em Língua Portuguesa para o terceiro ano do ensino médio na escola pesquisada	98
<b>Gráfico 13</b>	Médias dos resultados em Língua Portuguesa antes e durante a realização do PNEM.....	99
<b>Gráfico 14</b>	Evolução dos resultados do Proeb em Matemática para o terceiro ano do ensino médio na escola pesquisada.....	100
<b>Gráfico 15</b>	Médias dos resultados em Matemática antes e durante a realização do PNEM.....	101

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Pontuação relativa à motivação dos professores para participação no PNEM por grau de relevância.....	74
<b>Tabela 2</b>	Pontuação relativa às contribuições do PNEM para eficácia na qualidade da aprendizagem por grau de relevância.....	77
<b>Tabela 3</b>	Contribuições do gestor para realização do PNEM.....	81
<b>Tabela 4</b>	Apoio do gestor para as atividades práticas propostas no PNEM.....	83
<b>Tabela 5</b>	Conhecimentos de dados importantes dos alunos matriculados no ensino médio.....	86

# 1.INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira enfrenta, atualmente, graves problemas em relação às aprendizagens escolares, problemas estes que vêm se tornando, a cada ano, mais complexos (Gatti, 2010). Inúmeras são as causas elencadas para explicar a crise do ensino no Brasil, ocorrendo por parte dos atores envolvidos uma transferência de culpas e responsabilidades. É certo que os problemas sociais advindos da falta de políticas públicas de proteção à família e a crise de valores pela qual a sociedade passa são fatores de grande relevância (Silveira, 2003). Entretanto, a forma mais aceitável que se tem encontrado para melhorar a eficácia do ensino encontra-se na melhor formação e preparação do professor.

Neste sentido, Gatti & Barreto (2008) ressaltam a necessidade de se considerar a condição atual do professorado, que revela: sua formação inicial; a aviltante depredação dos planos de carreira; os baixos salários e as condições desfavoráveis de trabalho nas escolas. Falar sobre esses pontos apresentando a mesma e pertinente reclamação que se vê nos corredores e salas de professores das escolas públicas no Brasil, aqui, é um tanto quanto redundante. Não obstante, esses fatos precisam ser lembrados.

Além disso, um dos grandes desafios da educação no Brasil é a reestruturação do ensino médio. Desde o movimento de redemocratização do país, que gestou a Constituição de 1988, tem-se buscado essa reestruturação e o desafio é sempre o mesmo: torná-lo eficiente na formação integral dos jovens para que possam ter melhores resultados acadêmicos por meio da melhoria do ensino e da aprendizagem, de modo a permitir o preparo dos alunos para ingresso nas universidades e no mercado de trabalho, sendo que essa melhoria da capacidade discente está, dentre outros fatores, implicada na melhoria da formação inicial e continuada de professores. Nesta perspectiva, o Estado Brasileiro implantou o Pacto Nacional pelo

Fortalecimento do Ensino Médio em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação em todas as escolas que oferecem a última etapa da educação básica no país.

Durante o ano de 2014 as Instituições de ensino superior (IES), agentes de formação, responsáveis pela qualificação dos coordenadores regionais de estudo realizaram diversas capacitações, sendo que em setembro do mesmo ano os Orientadores de Estudo da Superintendência Regional de Ensino de Patrocínio-MG (SRE-Patrocínio) dentre outras Superintendências foram capacitados na Instituição de ensino superior de nossa região, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), situada em Uberlândia/MG. A partir desta capacitação iniciou-se na abrangência da SRE-Patrocínio o processo de formação continuada de professores.

A SRE-Patrocínio abrange sete cidades em seu entorno com 20 unidades de ensino médio que participaram, efetivamente do PNEM, capacitação com 200 horas de estudos realizada em 10 meses nos quais, professores, orientadores de estudo, coordenadores e agentes de formação receberam bolsas de incentivo ao estudo, tendo sido encerrada em julho de 2015. Por ser um projeto amplo, que abrangeu todos os estados da União, optamos, nesta pesquisa, em utilizar um estudo de caso com os professores pertencentes a Escola Estadual José Eduardo Aquino em Patrocínio/MG.

O PNEM surgiu como política pública advinda da necessidade de melhorias no processo de ensino/aprendizagem de alunos do ensino médio no Brasil que tinha como principal ação a formação continuada de professores. Nesta conformidade, essa dissertação busca responder ao seguinte problema: tendo em conta as capacitações ocorridas no âmbito das unidades escolares em todo o país, como os professores da Escola Estadual José Eduardo Aquino, participantes do programa realizado de setembro de 2014 a julho de 2015, perfazendo 200 (duzentas) horas de curso avaliam as ações do PNEM como política pública de formação continuada? Neste sentido, o objetivo da pesquisa foi analisar a formação continuada promovida pelo PNEM na Escola Estadual José Eduardo Aquino no município de Patrocínio-MG.

O estudo do PNEM torna-se relevante por sua importância no contexto educacional brasileiro. Na ocasião de criação do PNEM vivenciávamos um momento de universalização do ensino, com inserção de políticas públicas voltadas para a garantia do sucesso dos alunos. Não obstante isso, e as diversas ações voltadas para garantir o direito de todos estudarem, observamos nesta etapa de ensino, o problema da evasão escolar. Segundo o Ministério da Educação, o Brasil ainda possuía, em 2014, um milhão e setecentos mil (1.700.000) jovens entre 15 e 17 anos fora da escola (Ministério da Educação, 2014).

Diante desta realidade, o PNEM se caracterizou como investimento do Ministério da Educação (MEC) para reestruturar o ensino médio, proporcionando mudanças quanto à formação continuada de professores e organização pedagógica, voltadas para a melhoria do ensino e da aprendizagem. A meta do PNEM era a preparação do jovem para o exercício da cidadania, para a construção de habilidades laborais e a sua preparação para a continuidade dos estudos, visando o êxito da conclusão desta importante etapa da vida do estudante. Nesse sentido, o estudo proposto busca como objetivos secundários: verificar o processo de implementação do projeto em 2014, sua aceitação entre os professores, os pontos positivos dessa implementação, bem como as dificuldades enfrentadas na aplicabilidade dessa política pública por meio de um estudo de caso realizado na Escola Estadual José Educando Aquino no município de Patrocínio-MG.

Para atingir os objetivos propostos, esta dissertação está estruturada em três capítulos. O primeiro apresenta o referencial teórico com base em autores como: Mendonça (2011); Gatti (2010); Alarcão (1998); Morin (2001); Cambi (1999); Nóvoa (1995); Freire (1986); e os cadernos norteadores de estudo desenvolvidos para o PNEM na primeira etapa: Moaraes et al. (2013); Carrano et al. (2013); Simões & Silva (2013); Ramos; Freitas & Pierson (2013); e na segunda etapa: Ramos et al. (2014) e Scarpa et al. (2014), onde apresentamos a formação continuada de professores em suas perspectivas

teóricas; os aspectos do PNEM como política pública, sua estrutura, princípios e objetivos.

No segundo capítulo desenvolvemos o estudo empírico, no qual apresentamos o problema da pesquisa e os objetivos; o problema e sua justificação; a metodologia; a caracterização dos docentes pertencentes à amostra bem como da estrutura gestora da escola pesquisada; as técnicas de recolha de tratamento de dados utilizados e a confiabilidade e validade da pesquisa.

No terceiro capítulo são discutidos e analisados os dados da pesquisa em cinco eixos estruturantes: informações gerais e caracterização dos professores pertencentes à amostra; análise do curso de formação continuada; contribuição da gestão para realização do curso; aspectos da formação humana integral e avaliação do curso de formação continuada promovido pelo PNEM na visão dos respondentes ao questionário. Finalmente, tecemos nossas reflexões e considerações finais.

## **2.CAPITULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1.FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

As propostas de mudanças na formação inicial e continuada de professores ganharam repercussão internacional a partir da década de 1980 influenciando as políticas de formação em vários países da Europa e América, em função, principalmente, da insatisfação e sensível preocupação de vários segmentos da sociedade em relação à qualidade da educação (Gatti & Barreto, 2008). Fantini (2007), salienta que esses questionamentos sobre o trabalho dos professores e da profissão docente são decorrentes da crise da escola e das novas demandas oriundas das transformações sociais que são reflexos da globalização da sociedade.

Antes de detalhar a crise da escola na qual aprofundaram-se os questionamentos sobre o trabalho dos professores, consideramos de grande importância problematizarmos a função social da escola na sociedade capitalista, pois não há como falar de professores e sua formação sem desenvolvermos um breve relato da estruturação da escola que tem, historicamente, a função da transmissão do conhecimento.

Antes do surgimento das revoluções burguesas, Francesa em 1789 e Puritana e Gloriosa na Inglaterra do século XVII, a escola não era para todos, era privilégio dos nobres. As classes sociais compostas por artesãos e camponeses contavam apenas com a educação familiar, ou seja, a educação não formal que normalmente era a aprendizagem de um ofício passado de pai para filho. Neste modelo de sociedade, havia aprendizagem de práticas artesanais, de ofícios e não de conhecimentos escolares.

Segundo Mendonça (2011), a escola moderna surgiu mesmo junto com as fábricas, com a Revolução Industrial. A morte da antiga produção artesanal e a entrada da produção fabril abriu um grande espaço para a moderna instituição escolar. Assim, na sociedade capitalista, a escola passou a ser a instituição responsável em oferecer a educação formal tendo como principal função a reprodução da divisão social do trabalho e de valores ideológicos das classes dominantes.

Segundo Cambi (1999), os processos educativos foram incorporados por toda a sociedade trazendo a ideia de profissionalização, que se especificava e deixava para trás a oficina artesanal para fazer surgir a manufatura e depois a fábrica, da mesma forma o caráter humanístico e religioso deveria deixar surgir o homem norteado pela ciência. Neste sentido, o autor considera que a escola servia para firmar o controle social resguardando a juventude dos desvios de todo gênero, como também na estruturação de um imaginário social tido como forma moderna de se viver e por um estilo de vida civilizado que seria regulado por códigos e limitado por interdições. Na visão de Cambi (1999) estes processos transformaram o sujeito individual e o conduziram para uma socialização cada vez mais integral.

[...] o sujeito moderno é realmente um “si” individual e consciente da própria irrepitibilidade, mas é também um sujeito radicalmente governado pela sociedade e pelas suas regras, já que cada vez menos pode viver sem ela ou longe dela (Cambi, 1999: 279) .

Percebemos, desta forma, que a escola tende a transformar completamente os indivíduos para servir ao capital, sendo que a nova realidade social, foi estruturada para a transmissão do conhecimento tendo como modelo estrutural e ideológico a organização fabril. Segundo Mendonça (2011), a função do professor das classes baixas, neste modelo escolar, era a transmissão e reprodução de conhecimentos necessários para aqueles que iriam desempenhar atividades profissionais nas fábricas sendo regidos pelo capital.

Neste período, de profundas modificações da sociedade, o capitalismo precisava desenvolver novos valores sociais e a escola seria o elemento primordial no processo de formação de novos modos de ser e viver das pessoas. Desta forma, o indivíduo era submetido ao processo educacional escolar, tendo que abdicar-se de sua cultura particular e incorporar-se à cultura oficial, considerada como a única válida, com o propósito de adquirir capacidade para servir ao mercado de trabalho. Segundo Bourdieu & Passeron (1975), célebres sociólogos franceses, a escola representava um movimento hierárquico e não dialético que reproduzia as desigualdades sociais por meio da transmissão dos valores culturais das classes dominantes.

Nesta perspectiva, a sociedade foi profundamente transformada, sistema produtivo, estilo de vida, família, paróquia, comunidades e, principalmente a consciência individual. Também surge neste período, uma nova classe social, o proletariado, e, um novo sujeito socioeconômico, o operário. Esse processo reorganizou a existência, mentalidade e aspirações das pessoas conforme a normatização da mais-valia<sup>1</sup> e do mercado dando vida a um processo educativo articulado, mas que girava em torno do princípio da alienação (Mendonça, 2011).

Para Cambi (1999, p. 370) esse princípio era a “Alienação das necessidades e alienação na máquina, produzida por um trabalho cego, regulado pela exploração, e por uma vida social estruturada pelo trabalho”. Importante ressaltar que esse trabalho não era organizado em função do trabalhador para suas necessidades e aspirações, mas apenas para produção da mais-valia.

---

<sup>1</sup> Mais-valia (tradução livre do original alemão Mehrwert) é o termo famosamente empregado por Karl Marx que significa a diferença entre o valor final da mercadoria produzida e a soma do valor dos meios de produção e do valor do trabalho, que seria a base do lucro no sistema capitalista (Netto & Braz, 2006).

Isso nos mostra, claramente, que neste período o modelo de trabalhador era o de indivíduo desqualificado que deveria apenas desenvolver uma função mecânica desprovida de qualquer raciocínio. Pensar deveria ser a função dos especialistas, pessoas de elite e com formação, engenheiros que planejavam o que, quando e com que frequência os trabalhadores deveriam atuar dentro do sistema fabril.

Desta forma, a principal característica da Revolução Industrial, em sua segunda fase, era a separação de quem deveria pensar: o engenheiro, daqueles que deveriam executar o trabalho: os operários, sendo que estes últimos deveriam manipular a máquina sem, contudo, conhecer o seu funcionamento (Moser, 2011). Assim, a escola, neste contexto, cumpria de forma rígida a sua função, ou seja, educação para o trabalho voltada para as classes operárias e educação específica com formação complexa envolvendo diversas áreas do conhecimento científico para as elites. Apesar de várias tentativas de se modificar este contexto por meio de movimentos de democratização no âmbito escolar, a escola atravessou quase todo o século XX com o mesmo propósito, até entrar em crise.

Diante disso, Mendonça (2011) considera que discutir a crise da escola exige uma reflexão mais profunda sobre seus significados e sentidos, pois historicamente, cabia a escola a responsabilidade social da transmissão do conhecimento, ou seja, a expectativa de que a escola deveria transmitir conteúdos escolares, traduzidos na relação professor/estudante e ensino/aprendizagem. Porém, os problemas que vieram se materializando no cotidiano escolar ao longo do tempo colocou em xeque esse papel histórico da escola tradicional.

Ao falar sobre a educação tradicional, Freire (1996) faz fortes críticas à chamada educação bancária, a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, onde se reflete a sociedade opressora que mantém e estimula a contradição. Neste sentido, o autor considera que o educador é sempre o agente da ação, enquanto os educandos recebem, passivamente, tudo que lhes é imposto pelo educador.

Daí, então, que nela: a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; [...] o educador, finalmente, é o sujeito do processo: os educandos, meros objetos (Freire, 1996, p.58).

Concretamente, a escola não tem conseguido a socialização/transmissão de conteúdos escolares, a ponto de seus agentes sociais diretos – professor e estudante – definirem claramente o objetivo desta escola, por um lado, e, por outro, também reconhecerem que tal objetivo não se concretiza, não se efetiva como espaço de produção e socialização de conhecimento. Diante desse impasse precisa-se de uma reflexão maior.

Acreditamos que os fatores geradores da crise da escola na atualidade sejam mais amplos e complexos e estão relacionados a condicionantes econômicas, sociais e politicoideológicas muito diversificadas. Assim, a crise da escola não pode ser compreendida sem levar em consideração a internacionalização da economia capitalista e a hegemonia ideológica neoliberal.

Segundo Afonso (2002, p.1) a crise da escola se deve também:

A emergência do "capitalismo informacional", as mutações aceleradas nas formas de organização do trabalho e a inevitabilidade (também, em grande medida, ideologicamente construída) do desemprego estrutural, a afectar sobretudo as novas gerações; a permeabilidade e vulnerabilidade da Escola às pressões sociais - pressões que permitem que esta aceite, quase sempre passivamente, ser o "bode expiatório" para as crises económicas cada vez mais frequentes.

Essas pressões fazem surgir frequentes discursos oriundos do meio empresarial que tentam induzir as pessoas a pensarem que a culpa do desemprego é fruto da má atuação da escola que deveria qualificar os alunos para o mercado de trabalho (Afonso, 2002). No entanto, entendemos que a

educação é um processo amplo que precisa ter em meta não apenas a formação de profissionais para servir ao mercado, mas a formação de cidadãos por meio de uma educação de formação integral.

Desta forma, existem inúmeras razões, além destas para que possamos refletir profundamente sobre a crise da escola, no entanto um fator é consenso entre diversos pensadores da educação: a estagnação da prática docente. Assim, a formação continuada de professores apresenta-se como fator primordial para reestruturação da escola que deverá contribuir para construção da sociedade do conhecimento em um contexto de mudanças e novas demandas (Gatti & Barreto, 2008).

As preocupações mais gerais centram-se nos processos de construção do conhecimento profissional, saberes e identidade do professor, profissionalização docente, professor crítico-reflexivo, desenvolvimento profissional do professor, entre outros, atendendo especificidades diferenciadas, mas que convergem suas contribuições na busca de novos referenciais teórico-metodológicos, buscando suplantar os velhos paradigmas de formação, entre eles, a racionalidade técnica (Gatti, 2010).

A partir do ponto de vista do modelo da racionalidade técnica institucionalizado no currículo profissional, o conhecimento real baseia-se em teorias e técnicas da ciência básica e aplicada. Portanto, essas disciplinas devem vir primeiro. “Habilidades” no uso da teoria e da técnica para resolver problemas concretos devem vir mais tarde, quando os estudantes já tiverem aprendido a ciência relevante [...](Schön, 2000, p.28)

Neste sentido, a racionalidade técnica passa a sofrer fortes críticas a partir do entendimento que as habilidades no uso da técnica na resolução dos problemas concretos e cotidianos são tão ou mais relevantes que o aprendizado da ciência e, por isso não podem ser relegados a segundo plano.

As novas demandas oriundas das transformações sociais que são reflexos da globalização da sociedade deram origem, em diversos países da Europa e América a propostas para o desenvolvimento de políticas para a melhoria da

formação dos professores e das instituições formadoras de professores, consideradas atores fundamentais na estratégia global da construção da sociedade do conhecimento em um contexto de mudanças e novas demandas (Gatti & Barreto, 2008).

Autores como Nóvoa (1995), Pimenta (2000), Formosinho (2002) e Libâneo (2002) afirmam que as novas concepções formativas têm apontado, para além das instituições formadoras de professores, a escola como local privilegiado à formação e desenvolvimento profissional do professor, o que exige da escola a realização de mudanças inovadoras quanto a sua função, isto é, a escola não deve se restringir a uma instituição aprendente, e sim como terreno fértil à qualificação para todos, não apenas para os alunos mas também para os professores.

No Brasil, dois programas de formação continuada inovadores e de destaque na literatura educacional foram implementados na segunda metade dos anos 1990 com financiamento do Banco Mundial: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido no Estado de Minas Gerais que tinha como foco a formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental; e o Programa de Educação Continuada (PEC) no Estado de São Paulo para todo o ensino fundamental (Gatti, 2008).

O PROCAP possuía uma proposta centralizada com unidade curricular na modalidade à distância, os professores se capacitavam na própria escola em horários estruturados dentro do calendário escolar e, tinha como objetivo capacitar mais de oitenta mil docentes do primeiro ciclo nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia e história e, ainda promover reflexões sobre a prática pedagógica (Duarte, 2004).

O PEC (1996-1998), visando o desenvolvimento profissional dos educadores, foi descentralizado regionalmente, tendo atingido dirigentes regionais, técnicos, diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores do ensino fundamental, em sistema presencial. As ações do projeto foram desenvolvidas com base em necessidades colocadas pela rede em 19 polos, por universidades e agências capacitadoras, cada uma

responsável por um ou mais polos regionais. Houve grande diversidade entre as iniciativas implementadas regionalmente, tendo atingido mais de noventa mil atores da rede escolar (Gatti, 2008).

Duarte (2004), ao comparar os dois programas, considera que a avaliação externa do programa de Minas Gerais foi menos detalhada e abrangente do que a de São Paulo. A maior homogeneidade do programa em Minas Gerais trouxe menos questionamentos por parte dos participantes. Em São Paulo, os questionamentos foram de várias naturezas, diferentes entre as regiões. Para a autora, programas de capacitação mais padronizados e centralizados, geralmente, implicam pouco questionamento por parte dos cursistas, que acabam se habituando a uma postura passiva diante da capacitação.

As capacitações mais bem sucedidas em São Paulo foram as resultantes de processos de negociação cuidados entre as instituições e as diretorias regionais de ensino com envolvimento de diretores, professores, técnicos, dentre outros (Gatti, 2008).

Para concluir suas observações sobre os programas PROCAP e PEC, Duarte (2004) aponta que o pequeno envolvimento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ao descentralizar quase todo o programa, prejudicou o desenvolvimento das capacitações, pelo menos em parte, e que, em Minas Gerais, os cursos pontuais e padronizados com definição na Secretaria Estadual de Educação como instância central, geralmente, não refletiam as necessidades dos professores.

Segundo Frigotto (2001) a Educação é o próprio capital humano enquanto produtora de capacidade de trabalho e investimento que potencializa o mesmo. O problema está quando a educação reduz suas funções e passa a produzir um conjunto de habilidades intelectuais, atitudes e conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda.

Projetos como o POCAP e o PEC seguiam os ditames do banco mundial e a lógica do ideário neoliberal a medida que tentavam criar capacidade de trabalho e obter ganhos de produtividade por meio de uma profissionalização simplificada gerando força de trabalho útil aos critérios mínimos do mercado. Nesse caso, a tecnologia educacional aparece no debate pedagógico, determinando o grau de adestramento funcional à produção capitalista resultante da desqualificação do trabalho escolar (Pedrosa, 2006).

Não obstante as críticas apresentadas, os programas apresentaram pontos positivos. Segundo Duarte (2004) o PEC possibilitou o atendimento às necessidades locais, promoveu a inserção do professor como sujeito ativo no processo de capacitação e viabilizou a utilização de metodologia da ação-reflexão; o POCAP promoveu o envolvimento da Secretaria Estadual de Educação e as Superintendências Regionais com a capacitação, também utilizando metodologia da ação-reflexão, possibilitou, ainda, o agendamento no calendário escolar de cada escola e a criação de incentivo para o professor participante.

Sandoval (1996), ao tratar do combate à pobreza por meio da educação, faz importantes considerações sobre os programas de formação contínua na década de 1990. Para o autor, os programas econômicos adotados para conter a grande inflação daquela época aumentaram os problemas sociais, gerando maior pobreza e trazendo para a escola e seus professores maior demanda de atendimento, isso gerou o investimento de grandes recursos em programas de formação contínua, geralmente financiados pelo Banco Mundial, cujos resultados se perderam por não terem continuidade e não se configurarem como política de formação.

### 2.1.1.O PROFESSOR REFLEXIVO

A reflexão é um atributo do ser humano, aliás, é essa capacidade que o difere dos demais animais, sendo o professor um ser humano, falar em professor reflexivo seria uma redundância. Entretanto, o termo professor reflexivo não deve ser entendido aqui como um atributo próprio do ser humano e sim como um movimento teórico de compreensão do trabalho docente (Pimenta, 2000).

Esse movimento surgiu no final da década de 1990 quando o professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA), Donald Schön (2000), baseado em seus conhecimentos de filosofia e sobre John Dewey<sup>2</sup> propôs mudanças na formação profissional de professores, propondo que essa formação deixasse os moldes de um currículo normativo e valorizasse a experiência e a reflexão na experiência. Schön (2000) propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática, isto é, na valorização da prática como momento de construção de conhecimento por meio da reflexão, análise e problematização desta, e reconhecimento do conhecimento tácito (Alarcão, 1998).

Segundo Pimenta (2000), as ideias de Schön rapidamente foram apropriadas em diferentes países, num contexto de profundas reformas curriculares nas quais se questionava a formação de professores numa perspectiva técnica. Era necessário trazer para os professores uma formação que lhes possibilitasse ensinar “em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e de dilemas” (Pimenta, 2000, p.47). Outro fator importante consistia na necessidade de participação dos professores nas reformas curriculares, pois já existiam pesquisas indicando a importância da

---

<sup>2</sup> Filósofo norte-americano defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças. É o nome mais célebre da corrente filosófica que ficou conhecida como pragmatismo.

participação docente na elaboração das propostas a serem implantadas no processo educativo.

Assim, o reconhecimento dos professores como sujeitos participantes das propostas se constituía em requisito imprescindível no sucesso da implantação de mudanças. E o conceito de professor reflexivo apontava possibilidades nessa direção, abrindo campo para inserção de projetos em vários países da América e Europa visando à formação contínua de professores conforme o ideário vigente (Tardif et al., 1991).

Uma das primeiras questões que aparecia nestes projetos dizia respeito aos currículos necessários para a formação de professores reflexivos e pesquisadores, ao local dessa formação e, sobretudo, às condições de exercício de uma prática profissional reflexiva nas escolas (Alarcão, 1998).

Segundo Pimenta (2000) isso colocou em pauta de discussão as questões organizacionais da escola seus projetos pedagógicos trazendo para o cenário a importância do trabalho coletivo e a autonomia dos professores, suas condições de trabalho, carreira e salário. Questões como profissionalização destes professores, quais saberes devem ser desenvolvidos dentre outras questões, também passaram a fazer parte das discussões no âmbito escolar.

A partir desta nova pauta de discussões a formação continuada na escola ganhou força, pois no ambiente escolar se explicitavam as demandas da prática, ou seja, tornaram-se eminentes às necessidades dos professores em desenvolver saberes frente aos conflitos e dilemas de sua atividade.

Não obstante a repercussão do movimento professor reflexivo, Pimenta (2000, p.69) apresenta algumas críticas sobre esse processo e indaga: “que tipo de reflexão tem sido realizada pelos professores? As reflexões incorporam um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar? Que condições têm os professores para refletir?”

A crítica ao movimento vem em relação às preocupações sobre o surgimento de um praticismo no qual bastaria a prática para a construção do saber docente, e ainda de um possível individualismo, que surge a partir de

uma reflexão em torno do próprio indivíduo que reflete; de uma hegemonia autoritária que considera que basta a reflexão para a resolução dos problemas acima elencados; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar à banalização da perspectiva da reflexão (Pimenta, 2000).

Desta forma, a formação contínua não deve ser reduzida a treinamento ou a capacitação desvinculada com o contexto de atuação do professor, deve sim ultrapassar a compreensão que se tinha de educação permanente e, valorizar a pesquisa e a prática no processo de formação destes profissionais em um projeto contínuo e articulado entre as instâncias formadoras de professores e o local de trabalho destes (as escolas) (Alarcão, 1998).

### 2.1.2. NOVAS POLÍTICAS E PERSPECTIVAS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA

Tendo como base as experiências de programas estaduais como o PROCAP e o PEC, o governo brasileiro antes de criar o PNEM instituiu, em 2013, o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que dentre várias ações inclui a formação continuada de professores por meio de ação articulada entre Instituições Formadoras Públicas e Escola em conformidade com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

A formação continuada para o profissional docente tornou-se fundamentalmente importante para o desenvolvimento eficaz do processo ensino/aprendizagem, desenvolvida preferencialmente, no âmbito da escola integrando-se ao seu cotidiano. Devendo pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Logo, a formação continuada faz parte do conjunto das atividades de formação

desenvolvidas ao longo da carreira docente, tendo como objetivo melhorar a qualidade do ensino com o aperfeiçoamento da prática docente (Ministério da Educação, 2014)

A formação continuada dos professores alfabetizadores no PNAIC vem ocorrendo por meio de um processo de formação entre pares, em curso presencial que objetiva, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, que teve ênfase em linguagens em 2013 com capacitação inicial de 120 horas; matemática em 2014, ciências humanas e inclusão em 2015 (nestes dois últimos anos capacitação de 160 horas) e, em ciências da natureza em 2016, também com 160 horas (Ministério da Educação, 2014).

A proposta de formação continuada do PNAIC consiste no desenvolvimento de realização de diagnósticos de cada sala de aula que visa garantir ao professor segurança e autonomia na utilização de amplo repertório de práticas didático-pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento. Com isso a proposta busca permitir que o professor possa intervir claramente para ajudar a criança a superar obstáculos e progredir no seu desenvolvimento (Resolução n. 2, 2017).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa estabeleceu como estratégia o reconhecimento que a formação de professores está ligada às questões do conhecimento, do currículo, das mudanças culturais e das novas tecnologias (Ministério da Educação, 2012). Assim, o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, seja na escola ou em rede, depende de diversos fatores, dentre eles, dos compromissos institucional e individual.

O compromisso institucional (do Governo Federal e das Secretarias Estaduais de Educação), tem sido de promover espaços, situações e materiais adequados aos momentos de trabalho e reflexão, compreendendo que a formação contínua não é um treinamento no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas (Ministério da Educação, 2012).

A participação no PNAIC não é uma exigência institucional para os professores, a adesão ao programa é voluntária e o processo tem como

objetivo contribuir para o crescimento não só profissional, mas também pessoal do professor. Neste sentido, o compromisso individual do profissional centra-se na sua capacidade de descobrir novos caminhos e vivenciar novas experiências educativas num processo de articulação entre teoria e prática em um processo crítico – reflexivo (Ministério da Educação, 2012).

O PNAIC conta com materiais e assessoria aos professores e, ainda recursos destinados a bolsas de estudos para coordenadores, supervisores e formadores com valores escalonados, sendo que os professores recebem uma bolsa mensal no valor de duzentos reais (R\$ 200,00) (Medida provisória n.586, 2012).

O Estado tem de assegurar o financiamento equitativo dos estabelecimentos de ensino para que estes possam reunir os meios materiais e humanos necessários à disponibilização dum ensino de qualidade. [...] Da qualidade da formação destes agentes de ensino depende o sucesso dos alunos. Paralelamente, importa devolver aos professores a auto-estima perdida e remunerá-los de forma condigna (Bóia, 2003, p. 155).

O valor da bolsa, destinada aos professores era menor que 50 dólares, embora seja um valor irrisório e esteja distante do entendimento de investimento que Bóia (2003) enfatiza, é o primeiro programa no país que destina recursos financeiros para professores da educação básica em processo de formação contínua desenvolvido no âmbito da escola e que apresenta estrutura e campo de formação crítico-reflexiva.

Dentre os princípios contemplados na formação continuada dos professores do PNAIC destaca-se a prática da reflexão. Segundo Houpert (2005), essa capacidade deve ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana do professor, pois favorece as tomadas de decisão na sala de aula e pode ajudar a antecipar os atos cognitivos dos seus alunos. Sabe-se, no entanto, que esse tipo de habilidade não deve se pautar apenas na simples previsão e observação de situações didáticas. Ela deve estar fundamentada, principalmente, em uma análise das ferramentas conceituais, que são

categorias construídas a partir dos estudos científicos. Tais ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas. O caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática.

Para concretização desta ação, o PNAIC sugere a realização de atividades de análise de práticas de sala de aula como dispositivo para trabalhar a reflexão durante a formação continuada e apresenta como justificativa o fato que por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado é possível que o professor se depare com diferentes situações conhecidas ou não das quais terá que encontrar uma saída satisfatória.

Outro ponto a favor da reflexão, nas formações, se deve ao fato das teorias educativas não serem estáticas, elas se modificam se complementam e, desse modo, precisam ser analisadas por diferentes ângulos em seu próprio movimento (na prática). Além dessas razões, a análise dos gestos profissionais pode revelar e suscitar elementos que levam os professores a se verem em determinadas situações e redirecionarem seus próprios gestos em outras situações semelhantes (Houpert, 2005).

### 2.1.3. POLÍTICAS PÚBLICAS - O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

O termo política tem sua origem no adjetivo grego polis (polikós) que se refere a tudo o que tem origem na cidade. Assim, sendo urbano e civil, o termo aponta para atividades relacionadas com o Estado. Para Dias & Matos (2012) o termo policy refere-se à atividade social que visa assegurar, geralmente por meio de coerção física, baseada no direito, a segurança e a solidariedade interna de um Estado ou País, garantindo a ordem e suprimindo as necessidades da sociedade.

Importante ressaltar que a política está sempre vinculada com a ideia de poder, embora possua muitos significados. Com intuito de promover maior entendimento sobre o PNEM, tentaremos compreender, inicialmente, o que se entende por políticas públicas. Para Espinoza (2009) as políticas públicas se formam pelo conjunto de ações coletivas e interdependentes, associados a decisões que adotam os governos e seus representantes para atingirem áreas que são reconhecidas de responsabilidade do Estado, como: saúde, segurança, educação, bem-estar, previdência social, entre outras.

Ampliando o entendimento, as políticas públicas consistem em cursos de ação que são desenvolvidos ao longo do tempo por representantes do governo, em vez de decisões isoladas dos mesmos, as políticas públicas surgem em resposta às exigências de política, ou em resposta a esses pedidos feitos por outros atores sociais representantes e agências governamentais para agir em relação a qualquer aspecto da ordem pública. Para Espinoza (2009), o termo política pública envolve o que os governos realmente fazem e não o que eles pretendem fazer ou o que eles dizem que estão prestes a realizar.

Desta forma, a política pública pode envolver alguma ação do governo para lidar com um problema sobre o qual foi processada uma determinação. Depois de desenhadas e formuladas as políticas públicas transformam-se em planos, programas, projetos, sistemas de informação e pesquisa, base de dados, dentre outros. Quando postas em ação ficam submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação (Souza, 2006).

Segundo Mainardes (2006) os mais recentes estudos sobre políticas públicas apontam para dois grandes campos, o primeiro refere-se às investigações de cunho teórico, que buscam discutir o processo de formulação das políticas e a função do Estado com suas influências e aspectos histórico-econômicos e o segundo campo é aquele que se dedica a reflexão sobre a avaliação de programas e políticas educacionais específicas. Neste último grupo, inserimos nossa investigação: a reflexão sobre os possíveis

resultados que possam ser sentidos após a implantação do PNEM, como política pública de formação continuada de professores.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio criado pela portaria 1.140 de 22 de novembro de 2013 surgiu pela articulação e coordenação de ações e estratégias entre a União e os Governos Estaduais para formulação e implantação de políticas públicas orientadas pela perspectiva de inclusão de todos que tem direito de frequentar a escola nesta última etapa da educação básica, tendo como intuito elevar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro, em suas diferentes modalidades.

O PNEM alcançou 170.919 professores em todo o território nacional, com investimento de cerca de R\$3.000.000.000,00 (três bilhões de reais), foi uma articulação inédita com as secretarias estaduais de educação e mais 5,3 mil municípios. Sua abrangência envolveu aproximadamente 8 milhões de estudantes nos três anos do ensino médio, distribuídos em 400 mil turmas de 108 mil escolas da rede pública do país (Ministério da Educação, 2014).

O PNEM teve, dentre outros objetivos, o de promover a valorização da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuavam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio– DCNEM (Resolução n. 2, 2012).

O Ministério da Educação publicou em 2014 um documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuariam nos cursos de formação do PNEM. Assim, a formação continuada ocorreu em três instâncias, na primeira as Instituições de ensino superior, IES formadoras, definidas pelo Ministério da Educação em articulação com as Secretarias de Estado de Educação ficaram com a responsabilidade de capacitar os formadores regionais e pelo acompanhamento da formação dos orientadores de estudo e dos professores e coordenadores pedagógicos atuantes no ensino médio.

Aos formadores regionais coube a função de formar os orientadores de estudo. E, por fim os orientadores de estudo ficaram com a responsabilidade de conduzir a formação, na escola, dos professores e coordenadores pedagógicos (Ministério da Educação, 2014). Assim, o curso teve como objetivo formar em nível de aperfeiçoamento todos os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio em todo o país, privilegiando a formação do professor e dos profissionais da Educação a partir do diálogo entre conhecimentos teóricos, experiências docentes e de gestão pedagógica. Nascimento (2000), ressalta que as experiências de formação continuada de professores têm apresentado baixa eficácia por diversas razões, destacando como principais: a desvinculação entre teoria e prática; ênfase excessiva em aspectos normativos e falta de projetos coletivos.

Com base nestas experiências, o curso procurou privilegiar a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente tendo como fundamento o domínio de conhecimentos científicos e didáticos (Moraes et al., 2013). Fator de grande relevância é que o curso considerou a escola como local de formação continuada e buscou a reestruturação coletiva dos projetos políticos-pedagógicos articulando-os com as concepções de juventude e direito à qualidade social da educação.

A proposta metodológica do curso teve como base a compreensão do professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos a partir da compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade. As propostas de atividades buscaram focar o professor e foram organizadas em dois momentos distintos. O primeiro momento foi composto por atividades individuais. Cabia ao professor a organização do seu tempo institucional para leitura de textos básicos constantes do curso para em seguida apresentar registros das reflexões realizadas durante as leituras nas discussões com o grupo na escola.

O PNEM propunha, além dos estudos e reflexão de textos norteadores, que pelo menos uma das atividades individuais fosse desenvolvida no contexto de sala de aula, acentuando a importância de um processo reflexivo e da

construção de saberes por meio de uma atitude consciente, deliberada e organizada em constante articulação entre teoria e prática.

Giesta (2001, p.5), em sua pesquisa sobre o cotidiano escolar e formação reflexiva ressalta que:

O compromisso com esse papel envolve-o num processo coletivo de reflexão e construção de uma atitude consciente, deliberada e organizada da valorização das situações do trabalho escolar. Isso, no entanto, não pode depender da implantação de um modelo pedagógico externo, ao qual o professor se conforme ou resista.

Seguindo esse princípio, o PNEM em todas as suas etapas propunha análises crítico-reflexivas sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (DCNEM) com proposta de formação de acordo com a organização do trabalho pedagógico da escola, seus tempos e espaços institucionais, assim como as possibilidades de rearranjos da hora-atividade, de forma a privilegiar o trabalho coletivo.

O eixo central do processo formativo dos professores e coordenadores pedagógicos foi o desenvolvimento da temática: sujeitos do ensino médio e formação Humana Integral, como forma de orientação da discussão e o trabalho em todas as etapas do curso. A primeira etapa compreendeu os seguintes campos temáticos:

Sujeitos do ensino médio e formação humana integral; Ensino médio e formação humana integral; O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Organização e gestão do trabalho pedagógico; Avaliação no ensino médio; e Áreas de Conhecimento e Integração Curricular (Ministério da Educação, 2014, p 5).

Estabelecida a compreensão da estrutura do ensino médio e seus sujeitos, o curso caminhou para sua segunda etapa procurando aprofundar o entendimento sobre a organização e gestão do trabalho pedagógico, diálogo entre as áreas de conhecimento por meio de projetos interdisciplinares, e

ainda, a análise e a reestruturação coletiva do projeto político-pedagógico das escolas de modo a promover uma reflexão que possa garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os alunos (Ministério da Educação, 2014).

#### 2.1.4. PNEM – I ETAPA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

A primeira etapa da formação continuada de professores desenvolvida pelo PNEM buscou promover uma reflexão sobre a realidade atual do ensino médio, partindo da retomada de suas origens e conformação histórica no Brasil. Segundo Bonitatibus (1991) a expressão ensino médio é usada em todos os países, designando a etapa situada entre a educação elementar e o ensino superior. A preocupação elencada nesta primeira etapa foi que no Brasil o final da educação básica, talvez seja o mais problematizado na história da educação, pois manifesta um entrave na relação social não explicitado no ensino escolar nacional, sendo que sua organização e atribuições têm contribuído para naturalização das diferenças e discriminações (Cury, 1991).

O primeiro caderno da primeira etapa ressalta como o ensino médio tem sido tratado ao longo da história da Educação no Brasil. Começa destacando o Colégio Pedro II que tinha como objetivo formar as elites nacionais, os altos quadros políticos, administrativos e intelectuais do país, perpassa pela República, ditadura Vargas, ditadura militar e observa que ao longo de mais de um século o ensino médio apresentou dois sistemas paralelos de educação, um para o povo e o outro para as elites com claras evidências de separação social.

Segundo Cury (1991) com o término da ditadura militar e a transformação social representada pela Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBN – 1996) o ensino médio passa a ter uma função mais formativa transformando-se na etapa de conclusão da educação básica.

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

Não obstante esses avanços promovidos pela Carta Magna de 1988, o estudo promovido pelo PNEM vem demonstrar alguns fatores que precisam ser entendidos. Segundo Cöhn (2004), um dos autores citados no primeiro caderno de estudos, a nova configuração imposta ao Estado brasileiro e as diversas mudanças de natureza em sua dimensão pública fizeram com que o Estado trouxesse para o seu interior a racionalidade econômica do setor privado “substituindo critérios republicanos de gestão social por critérios privatistas, pautados pela racionalidade do custo/efetividade, que desconhece a dimensão dos direitos sociais” (Moraes et al., 2013, p.22).

A partir do entendimento sobre os rumos que o ensino médio tomou até os dias atuais o estudo avança no sentido das problemáticas e desafios para o novo ensino médio a ser redesenhado no país. Dentre esses desafios destaca-se a má formação de professores, a evasão escolar e a triste estatística do país estar com quase a metade dos jovens entre 15 e 17 anos ou no ensino fundamental, fruto de reprovações, ou fora da escola em subempregos.

Diante destes desafios o estudo propõe aos professores cursistas uma ação reflexão para melhor entenderem os sujeitos matriculados nesta etapa do ensino de sua escola.

Caro colega professor, em um trabalho coletivo — envolvendo colegas professores, funcionários da instituição, membros da equipe gestora e os próprios alunos — levante dados que permitam conhecer aspectos que vocês julguem importantes do perfil social, cultural e econômico dos sujeitos matriculados no ensino médio de sua escola (Moraes et al., 2013, p.31).

Esse tipo de ação reflexão proposto aos professores no PNEM busca promover o entendimento que a condição juvenil decorre de um complexo de valores com diversas potencialidades sob o ponto de vista social e histórico. O conhecimento das diversas realidades dos alunos de cada unidade escolar possibilita ao professor refletir e agir em prol de melhorias para a comunidade escolar na qual atua.

O segundo caderno utilizado na formação de professores pelo PNEM traz as temáticas “projeto de vida, escola e trabalho” e “formação das juventudes, participação e escola” (Carrano et al., 2013, p.5). Ao abordar o projeto de vida, escola e trabalho o estudo aprofunda-se em questões relacionadas aos sentidos que os jovens dão ao trabalho e a escola e suas ocupações no território. Sobre a formação das juventudes e sua participação no ambiente escolar o curso é direcionado ao entendimento da relação dos jovens com a escola e sua formação, procurando a compreensão dos sentidos e significados da escola para os jovens. Questões como a permanência e o abandono escolar, autoridade de professores e indisciplina também foram sugestões de discussão e análise.

A primeira reflexão e ação proposta no segundo caderno inicia-se com um diálogo sobre o jogo de culpados na escola. E faz vários questionamentos:

como virar este jogo e construir novos relacionamentos entre professores e seus jovens estudantes? Faz sentido a afirmação de que professores e jovens se culpam mutuamente e os dois lados parecem não saber muito bem para que serve a escola nos dias de hoje? Que tal promover uma conversa na escola sobre a questão dos sentidos do estar na escola para professores e estudantes? (Carrano et al., 2013, p.19).

Segundo Nogueira (2006), uma reflexão ação como a descrita acima pode contribuir para que professores possam construir, em conjunto com seus jovens alunos, um perfil social, cultural e afetivo dos integrantes do grupo com o qual atuam. Desta forma, o esforço de conhecer e reconhecer os estudantes pode levar à descoberta dos jovens reais que habitam a escola

afastando as representações negativas dominantes ou abstrações sobre o jovem ideal.

O terceiro caderno utilizado no PNEM apresenta os pressupostos e fundamentos para um ensino de qualidade social focado nos sujeitos do ensino médio e sua formação humana integral. Para tal, evidencia a necessidade de superarmos o caráter enciclopédico, dualista, fragmentado e hierarquizante do currículo, reconhecendo a necessidade que o currículo seja uma construção coletiva (Simões & Silva, 2013).

Diante do que acima foi exposto percebemos que ao longo de sua história, no Brasil, o ensino médio ora era voltado para formação acadêmica preparando o jovem para o ingresso à universidade, ora destinava-se a formação técnica, com vistas a preparação para o trabalho.

O fracionamento do saber escolar em disciplinas [...] teria como finalidade oportunizar a memorização de conceitos ou o treinamento pela repetição[...] sacrifica a potencialidade explicativa do conhecimento escolar e adquire um formalismo extremo justificado tão somente pela finalidade da competição, seja para o ingresso no ensino superior, seja para o ingresso no mercado de trabalho (Simões & Silva, 2013, p. 7)

O objetivo da legislação sempre foi estabelecer uma divisão da elite com as classes mais baixas da sociedade desenvolvendo uma polaridade que dividia o ensino em trajetórias distintas para sujeitos distintos. Silva (1991) lembra, por exemplo, a proposição do ministro Capanema que, em 1942, durante a exposição de motivos que lavaria à reforma educacional e à Lei Orgânica do Ensino Secundário, afirmava: o ensino secundário, propedêutico, destina-se à formação das elites condutoras. Aos demais, ficaria reservado o ensino técnico-profissional.

Segundo Silva (1959), não houve intenção, por parte dos dirigentes, em modificar esse quadro. Por todo o tempo a formação acadêmica seria reservada às elites e a formação técnica para as classes populares. Diante desta realidade, o PNEM propõe durante o curso de formação de professores

em seu terceiro caderno, que se desenvolva um currículo menos fragmentado de forma a possibilitar que todos tenham acesso ao conhecimento conforme suas potencialidades, pensando uma escola que não se limite aos interesses mais imediatistas e pragmáticos, mas que acolha o desafio de pensar a formação humana em sua plenitude.

A formação humana integral perpassa pela concepção problematizadora e libertadora da educação na qual Freire (1996) ressalta que a educação não pode se restringir ao ato de depositar, de narrar, ou de transmitir conhecimentos.

[...] a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 1996, p. 61).

Assim, a formação humana integral deve ser estruturada em um modelo de educação que possibilite problematizar para servir à libertação fazendo-se dialógica, na qual educador e educando discutem os processos e caminhos para aquisição do conhecimento.

Além das questões acima elencadas o terceiro caderno traz a preocupação com a fragmentação do conhecimento em disciplinas estanques e hierarquizadas, de modo a privilegiar algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras (Simões & Silva, 2013). A esse respeito Morin (2002) considera que não ensinamos as condições de um conhecimento pertinente que não mutila o seu objeto, pois, seguimos em primeiro lugar um mundo formado pelo ensino disciplinar.

Assim, surge no PNEM, a proposta de romper com o ensino por disciplina, fragmentado e dividido, que impede a capacidade natural que o espírito tem de contextualizar trazendo à realidade os conceitos estruturais para que o ensino médio seja trabalhado em uma perspectiva de formação humana integral que se organize na perspectiva de integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Ao trazer a perspectiva do trabalho o curso propõe o entendimento da relação entre o homem e a natureza que viabiliza a produção e como se manifesta essa mediação condicionada pelas relações sociais de produção. Neste sentido o trabalho é reconhecido como um dos princípios educativos (Simões & Silva, 2013).

O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (Frigotto; Ciavatta & Ramos, 2005, p.29).

Diante deste entendimento o curso propõe uma mudança na organização curricular de uma escola propondo uma integração entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Desta forma, busca-se alterar a formação, historicamente, proporcionada no ensino médio brasileiro, em que a ação educativa está centrada numa perspectiva propedêutica, dissociada do trabalho em suas dimensões ontológica e histórica e também da cultura, da ciência e da tecnologia.

[...] da ciência e da tecnologia como conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade e que produzem o avanço contraditório das forças produtivas; e da cultura como código e expressão dos comportamentos dos indivíduos e grupos que integram determinada sociedade e como manifestação de sua forma de organização política e econômica (Simões & Silva, 2013, p.38).

Essa mudança sugere que cada escola, envolvendo seus diversos atores, reflita, discuta para que possam criar padrões por meio de consensos mínimos a respeito da educação que deve passar a ser promovida nos campos da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura.

Segundo Lima & Almeida (2014), ao adotar trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo estruturante desvinculando a educação da

profissionalização imediata e, ao mesmo tempo, ter que estruturar o ensino médio integrado à educação profissional, exigida pela dura realidade vigente, ambos assentados no mesmo eixo estruturante o PNEM chamou para si a responsabilidade de romper com um processo construído por décadas.

Para Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005, p.43) essa possível solução é transitória.

[...] pois é fundamental que se avance na direção de construir uma sociedade na qual todos os jovens possam optar por uma profissão após os 18 anos de idade, ou seja, depois de concluir o ensino médio. Igualmente, também é solução viável o ensino médio integrado ao ensino técnico, que, “sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (Frigotto; Ciavatta & Ramos, 2005, p.43).

Assim, no caderno III aparecem as propostas de reformular os currículos e rever as diretrizes curriculares como a melhor forma de adequá-los as novas condições sociais, econômicas e culturais impostas pela sociedade tecnológica, promovendo uma nova visão de ensino que prepare os jovens para desempenho prático, capaz de conciliar as múltiplas demandas culturais e socioeconômicas do país.

O caderno IV discute o direito, reconhecido pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) propondo que estudante de ensino médio tem de se inserir no mundo formal dos conhecimentos, culturalmente produzidos e sistematizados pelas ciências, e difundidos, aplicados e socialmente valorados.

Ao mencionar essa questão, Ramos, Freitas & Pierson (2013) sugerem que se reflita sobre como encontrar meios para que o aluno possa participar de maneira inclusiva na dinâmica da sociedade. Diante disso, a questão da fragmentação do conhecimento é novamente abordada, desta vez, o discurso é estruturado em torno das chamadas áreas de conhecimento. Na impossibilidade de aplicar um saber unitário que pudesse dar conta de explicar o mundo natural e a existência humana.

Nesta perspectiva, o PNEM passa a abordar as áreas do conhecimento e qual a sua relação com o currículo. Consideramos que este seja o ponto central da formação continuada promovida pelo PNEM, pois ao abordar o desenvolvimento da ciência e como os conhecimentos por ela produzidos são tratados no currículo, faz com que a forma como estes conhecimentos são transmitidos e repetidos na escola sejam questionados.

A ciência ao longo da história tratou de dividir, de retalhar, de cindir a realidade para analisá-la e, a partir dessa divisão pode analisá-la e captar suas determinações mais específicas. Tais determinações, ao serem elaboradas e ordenadas no plano geral do conhecimento fizeram com que a realidade concreta fosse elevada ao plano do pensamento e a partir daí os conceitos e teorias científicas foram conformadas (Germano, 2011).

Segundo Ramos, Freitas & Person (2013), a ciência como conhecimento lógico e sistematizado, que procura explicar as transformações da realidade a partir de conceitos universais teve que inserir-se no ensino, fazendo uma transposição dos campos científicos para as disciplinas escolares. Para os autores, isso se deve ao fato que para produzir novos conhecimentos é preciso que as pessoas se apropriem do conhecimento já produzido, socialmente, ao longo da história, cabendo ao ensino a tarefa de realizar esta transmissão.

Concordamos que existe a necessidade de o ensino estar atrelado à ciência, o problema está quando as disciplinas escolares se restringem a acervos de conteúdos de ensino, que se apresentam de forma isolada e descontextualizada da realidade concreta da qual os conceitos científicos se originaram. Essa falta de contextualização que não cria conexão das disciplinas com a realidade dificulta a compreensão comprometendo o processo de ensino e aprendizagem.

A proposta de criação de áreas de conhecimento propõe um reagrupamento dos campos científicos em torno de uma unidade, que embora ainda seja um recorte da realidade é maior que as disciplinas. Podemos citar como exemplo de área de conhecimento: as ciências da

natureza que tem a natureza como objeto de estudo, mas ao ser dividida para ser estudada encontramos várias especificidades, na vida orgânica temos a biologia, em termos de constituição e transformação, a química e nos aspectos espaciais a física. O mesmo valendo para as ciências humanas, linguísticas e matemáticas.

O desenvolvimento desses campos [...], conduziu a ciência e, atualmente, a própria escola, à problemática da organização, da estrutura e da interação dinâmica entre essas dimensões da vida real e, conseqüentemente, à constatação de que o estudo das partes e dos processos isolados não é suficiente (Ramos, Freitas & Person, 2013, p. 14).

Assim, uma das propostas do PNEM é reconstruir relações organizadas entre os conhecimentos resultantes da interação dinâmica entre as disciplinas, confrontando informações tanto das partes isoladamente quanto no interior de um todo.

Como fundamentos epistemológicos o estudo destaca a interdisciplinaridade e a contextualização. O Conceito de interdisciplinaridade se apresenta mais como uma necessidade que um método, pois as áreas de conhecimento na organização curricular devem desenvolver um grande potencial de aglutinação, integração e interlocução de campos de saber, ampliando o campo de diálogo entre as disciplinas e seus professores e, todo o processo de ensino e aprendizagem deve ser contextualizado, ou seja, utilização de um recurso que não isole o conhecimento do contexto que foi originalmente produzido e não se reduz a exemplos de como se aplica o conhecimento a partir do entendimento que qualquer conhecimento existe em resposta às necessidades sociais.

O PNEM propõe, ainda em seu caderno IV, que se promova uma integração entre: cultura, trabalho, ciência e tecnologia. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino médio (DCNEM) em seu Art. 5º - Inciso VIII - § 4º a cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais,

símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

O trabalho se dá pela mediação entre duas dimensões sujeito e objeto, é ação consciente de transformação do objeto pelo ser gnossilógico. Todo conhecimento construído/assimilado a partir do trabalho é singular, mas portador de uma dimensão universal que pode ser generalizada em ciência, atividade humana que busca a legalidade da realidade. O impulso à busca dessa legalidade é a gênese da ciência. Já a tecnologia é constituída por criações humanas materiais e não materiais, influenciadas pela ciência que melhoram as condições existenciais (Lukács, 1981).

Entendidas as dimensões da proposta do PNEM, passaremos a abordar a segunda etapa de formação continuada de professores, relativo à organização do trabalho pedagógico que compreende a atuação dos diversos atores do ambiente escolar, seus espaços e a articulação das áreas do conhecimento com projetos problematizadores interdisciplinares.

#### 2.1.5. PNEM – II ETAPA, ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO.

O planejamento no âmbito educacional é um processo sistematizado e organizado que funciona como instrumento da racionalização do trabalho pedagógico que tem a capacidade de articular as atividades escolares com os conteúdos do contexto social dos sujeitos envolvidos (Libâneo, 1991).

Para Sobrinho (1994):

Planejamento é um processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, na busca da melhoria do funcionamento do sistema educacional. Como processo o planejamento não corre em um momento do ano, mas a cada dia (Sobrinho, 1994, p.3).

Nesta perspectiva, a organização do trabalho pedagógico desenvolvida pelo PNEM veio propor que o planejamento seja contínuo e que parta de uma reflexão da organização deste trabalho em cada unidade escolar na busca da compreensão, inicialmente, da natureza deste trabalho e quem são os atores envolvidos neste processo. Diante da proposta deste tópico, passamos a observar como PNEM sugere que a gestão escolar deva estar estruturada para que a escola, de fato, se transforme em local de amplas possibilidades de formação continuada.

Um dos pilares do PNEM foi estabelecer a escola como local de formação continuada. Segundo Grigoli et al (2010), a escola constitui-se em espaço real que possibilita a construção da identidade docente por meio de uma formação continuada e contextualizada em um processo inacabado e permanente que permite a elaboração e reelaboração do trabalho pedagógico. Também Candau (1996) destaca a escola como ambiente privilegiado para formação continuada de professores com a ressalva de que o processo seja capaz de identificar os problemas e buscar soluções por meio de constante prática reflexiva construída coletivamente.

Em entrevista para Santos et al. (2012, p.105) Antônio Sampaio da Nóvoa, célebre investigador português no campo da educação, ao ser questionado sobre “Que teorias devem/podem subsidiar a formação continuada do docente para atender às demandas do século XXI” Assim, esclarece:

A formação continuada deve ser feita dentro das escolas, no quadro de duas orientações principais. Por um lado, uma lógica de desenvolvimento profissional docente [...] Por outro lado, uma lógica de desenvolvimento do projeto educativo da escola, isto é, uma formação continuada que está intimamente articulada com as dinâmicas da escola e do dia a dia dos professores (Santos et al., 2012, p.105-106).

Em relação à lógica de desenvolvimento do projeto educativo da escola, a atuação do gestor escolar deve ser direcionada para o fortalecimento dos

espaços educativos de diálogo interativo a respeito dos processos de ensino e aprendizagem, além de práticas avaliativas, com base nos direitos à aprendizagem.

Sobre à lógica de desenvolvimento profissional docente, Paro (2010, p.23) considera que esse desenvolvimento perpassa pela educação e que esta advém da apropriação da cultura que envolve “conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes [...]” ou seja, tudo que o homem desenvolve ou produz, essencialmente na criação de volares éticos, pois ao criá-los o homem transcende a necessidade natural a partir da criação de algo que não existe naturalmente (Paro, 2010). Daí a constante necessidade de desenvolvimento de espaços de diálogo que são próprios de um ambiente democrático.

No Brasil, a partir da sua redemocratização na década de 1980, as reflexões em torno das práticas democráticas no âmbito escolar tiveram como pauta a eleição dos gestores pela comunidade escolar. Esse processo constituiu uma das lutas pela democratização da educação e da escola brasileira. Democratização esta que se fortaleceu nos atuais debates, sendo que o Plano Nacional de Educação colocou como uma de suas metas, a partir de 2014, assegurar a efetivação da gestão democrática da educação em um prazo de 2 anos (Lei n. 13.005, 2014).

Ao falar de diretores escolares e gestão democrática da escola Romão & Padilha (2000) consideram que é muito comum ouvir de alguns dirigentes escolares que todos os professores precisariam passar algum tempo na direção de uma escola para entender melhor como é difícil administrar sozinho uma escola.

Notamos que a afirmação acima, além de se referir ao trabalho complexo das funções de diretor deixa claro que os docentes desconhecem a organização e funcionamento, administrativo, pedagógico e financeiro da escola, o que muitas vezes é um fato. Nem por isso, os professores são os maiores responsáveis por tal desconhecimento.

Segundo Romão & Padilha (2000), estamos diante dos reflexos de um modelo de gestão escolar baseado numa estrutura “administrativa autocrática, vertical e hierarquizada” (p.91) que se fundamenta numa rede de ensino ou num sistema educacional burocrático e fechado. Sistema esse, que não admite ou que, no mínimo, dificulta a participação de seus representantes e das representações dos demais segmentos escolares e comunitários na gestão da unidade e na escolha de seus próprios dirigentes.

Muitos acreditam que esta questão levantada pelos autores a quase duas décadas, tenha sido superada dezessete anos após as considerações dos autores e, que a administração das organizações educativas no Brasil, todas tenham se democratizado com seus dirigentes sendo escolhidos democraticamente pela comunidade escolar. Terrível engano, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 74,4% dos municípios do país os diretores são indicados politicamente pelos prefeitos em estreita relação de clientelismo (Soares, 2015).

Romão & Padilha (2000) ao falarem do caso de nomeação de gestores consideram que os diretores das escolas são escolhidos em cargo de confiança o que faz com que possam ser substituídos a qualquer momento, de acordo com os interesses políticos e com as conveniências daqueles que os escolheram. A experiência nacional mostra que nesse tipo de escolha o que mais acaba pesando na definição para diretor de escola são critérios que os autores chamam de “político-clientelistas” (p.93).

A partir da necessidade de mecanismos de gestão educacional voltados para produção de resultados, transparência e responsabilização tanto para os gestores locais quanto para os sistemas de ensino, a Secretaria Estadual de Educação de Estado de Minas Gerais, por meio da Resolução SEE/MG n. 1812 de 2011, passou a optar por um sistema misto, com adoção de certificação, e posterior eleição dos gestores escolares por meio de consulta à comunidade escolar.

A Resolução SEE n. 1812 de 2011, também estabelece questões relacionadas ao tempo do mandato do diretor, ao número de reeleições e à

destituição do cargo. No entanto, entendemos que essas questões também deveriam ser definidas democraticamente no âmbito da escola por meio de discussões.

Acreditamos na necessidade de haver uma ampla discussão em relação aos parâmetros que devem nortear o processo de democratização da escola. O PNEM, propõe aos professores um constante exercício de debates coletivos sobre questões referentes à democratização da escola para além da simples eleição de diretor. Entretanto, interessa a este estudo questões mais detalhadas sobre como a ação do gestor escolar contribuiu para o curso de formação continuada promovido pelo PNEM.

Refletindo sobre o trabalho do diretor escolar consideramos que ele esteja direcionado para três campos a saber: o administrativo, o financeiro e o pedagógico. Ineressa-nos mais, neste estudo, o campo pedagógico, ou seja, como a gestão se organiza em relação ao espaço-tempo utilizados para a socialização do conhecimento e organização de horários que possibilitem os professores realizarem mudanças metodológicas de ensino e práticas avaliativas e, ainda, a organização da hora-atividade para estudos, pesquisas, planejamento e atendimento à comunidade escolar.

A Lei n. 11.738 de 16 de julho de 2008 estabelece no art. 2º § 2º- que um cargo de professor de Educação Básica com jornada de trabalho de 24 (vinte e quatro), pelo menos um terço desta jornada seja destinada à trabalhos extra classe. A Resolução SEE/MG n. 3205 de 26 dezembro de 2016 no Capítulo II Seção I estabelece que:

- I – 16 (dezesseis) horas semanais destinadas à docência;
- II – 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclases, observada a seguinte distribuição:
  - a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor;
  - b) 4 (quatro) horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões (Resolução SEE/MG n. 3205, 2016, p.4).

Ramos et al. (2014) esclarece que a conquista da hora-atividade se deu por meio de lutas travadas pelos professores para que pudessem ter espaço destinado à discussão das necessidades do trabalho docente que transcende à sala de aula. Assim, a gestão democrática deve garantir que este espaço, tão importante, para o sucesso do profissional docente não se transforme em extensão de reuniões puramente burocráticas.

O PNEM sugere que as 2 (duas) horas restantes sejam organizadas como espaço de formação continuada com realização de estudos, pesquisas, planejamento e contato com a comunidade escolar. Isso porque a proposta era para que houvesse uma mudança educacional relacionada à formação do professor com inovação de suas práticas pedagógicas associada aos projetos educativos da escola.

Para Nóvoa (1997) não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos que ele intervém. Nóvoa (1997) ressalta que nos últimos anos vem sendo construído um movimento que procura colocar a escola como espaço de iniciativa e concretização de seus próprios projetos, o que exige que suas práticas sejam mediadas pelo coletivo, ou seja pelos profissionais que atuam dentro dela. Neste sentido, a gestão democrática é fundamental para garantir essa legitimidade.

A proposta do PNEM é que a gestão possibilite a ampliação de espaços para que os professores possam tratar de temas importantes para melhoria da qualidade da docência, o primeiro deles refere-se à interdisciplinaridade proposta como um diálogo entre as áreas do conhecimento e o segundo consiste na preparação dos professores para promoverem a aprendizagem por meio da problematização da realidade.

Diante disso, faz-se necessária uma maior compreensão sobre interdisciplinaridade. Gadotti (1999) define interdisciplinaridade como, a interação entre dois ou mais conteúdos por meio da comunicação e troca de ideias em uma constante integração mútua de conceitos, metodologias, procedimentos didáticos, dentre outras formas de se promover e desenvolver o conhecimento.

Na concepção de Fazenda (1994), a interdisciplinaridade é percebida como uma ação perante o conhecimento, que exige mudança de comportamento em relação aos saberes de ordem científica e saberes da vida, que se faz junto em constante cooperação, trabalho e troca de ideias entre as pessoas, entre as áreas de conhecimento, entre as disciplinas e entre quaisquer outras formas de conhecimento.

Segundo Aiub (2006) a palavra interdisciplinaridade é formada por três termos, a saber: inter, significa ação recíproca; disciplinar, termo que se refere à disciplina que vem do latim *discere*, relativo a aprender, *discipulus*, isto é, aquele que aprende; e, por último, dade: que corresponde a um determinado estado. Desta forma, interdisciplinaridade pode ser vista como o estado de reciprocidade entre as aprendizagens. Para Japiassu (1976, p.74), “interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto”.

O objetivo fundamental da interdisciplinaridade é que todos os atores envolvidos no processo educativo: alunos, professores e demais membros da comunidade escolar, possam vivenciar uma realidade global que se inscreve nas experiências do cotidiano, o que efetivamente, na escola conservadora não acontece. Para Gadotti (2000, p.118), a interdisciplinaridade consiste em “articular saberes, conhecimento, vivência, escola, comunidade, meio ambiente, etc.”. O autor, ainda considera que, a visão prática de interdisciplinaridade consiste no desenvolvimento de um trabalho coletivo e solidário que rompe com a estrutura disciplinar do conhecimento.

Ao propor um diálogo entre as áreas de conhecimento o PNEM compreende uma forma de trabalhar sob a temática da interdisciplinaridade em sala de aula, ou seja, a apresentação de um tema com abordagens em diferentes disciplinas. Este processo permite ao aluno compreender melhor e identificar as partes de ligação entre as áreas do conhecimento para criar algo inovador e ultrapassar o pensar fragmentado.

Com a intenção de reforçar essa necessidade a segunda etapa do PNEM desenvolveu um caderno de estudos para cada área do conhecimento, ou seja, ciências humanas, ciências da natureza, linguagens e matemática. Foram desenvolvidos temas norteadores com os quais o curso buscou estabelecer elos nos quais os conhecimentos pudessem ser articulados de forma a diminuir o caráter fragmentado das disciplinas e ampliar o entendimento dos jovens estudantes sobre o todo.

Em visita a Escola da Ponte na Cidade do Porto em Portugal, percebemos dentre diversas possibilidades de aprendizagem significativa à questão da interdisciplinaridade. No cotidiano escolar, os estudantes acessam os orientadores educativos, não há disciplinas e sim um projeto pedagógico dividido em seis dimensões, apoiados por docentes, pedagogos e psicólogos: linguística, matemática, naturalista, identitária, artística e visual/tecnológica. De certa forma, o PNEM veio propor uma estruturação semelhante à proposta da Escola da Ponte por meio de um projeto que abrangesse áreas de conhecimento: ciências da natureza, linguagens, ciências humanas e matemática.

Morin (2001, p.112) ao sistematizar a Teoria da Complexidade propõe que o conhecimento seja construído a partir de uma religação dos saberes procurando superar o pensamento produzido pela ciência da modernidade que busca definir: “causa e efeito, determinar Bem e o Mal, a nomear culpado e salvador” e desconsidera as ambiguidades e incertezas.

Segundo Sá (2008), a produção intelectual de Edgar Morin vem sendo construída desde os anos 50 do século XX na edificação de um método que possa estabelecer um diálogo entre as ciências naturais e ciências humanas, seus estudos:

certamente repercutirão na educação e nos currículos escolares à medida que propõem uma mudança paradigmática que contemple a articulação dos conhecimentos, questionando as teorias que se fecham para o diálogo, para a incerteza,[...] (Sá, 2008, p.62).

Ao falar do paradigma da ciência pós-moderna, o chamado paradigma emergente, Santos (2010) considera que essa emergência surgiu de quatro possibilidades, sendo a primeira o reconhecimento que todo conhecimento científico-natural é científico social tornando desnecessário distinguir e afastar as ciências naturais das ciências sociais. A segunda possibilidade vem do pressuposto que todo conhecimento local é total, ou seja, para estudar um objeto é necessário partir de uma visão multidisciplinar para que se possa ter o olhar e a percepção de diversos campos teórico-metodológicos. A terceira possibilidade propõe a superação da ideia de separação sujeito e objeto que predominou os estudos das ciências naturais. A quarta possibilidade para emergência é a aproximação do conhecimento científico com o senso comum.

Trazer esse modo de pensar para os jovens estudantes do ensino médio, significa dar-lhes a possibilidade de compreender, cientificamente, a interdependência e interconexão entre os fenômenos físicos, naturais e sociais. Para Morin (2000), nós aprendemos a separar tudo, agora precisamos aprender a religar tudo em uma conexão completa. O PNEM defende que interdisciplinaridade pode ser desenvolvida com a aprendizagem por meio de problematização da realidade. Assim, a formação do conhecimento se daria a partir de um problema tirado da realidade dos estudantes e que para entendê-lo em toda a sua complexidade haveria uma articulação entre as áreas do conhecimento.

O processo de aprendizagem deve perder o caráter fragmentado de disciplinas dispersas com conteúdos distantes da realidade e do interesse dos alunos e enfatizar relações entre conhecimento escolar e conhecimentos dos estudantes, desenvolvidos no seu cotidiano e nos grupos sociais aos quais pertencem. Segundo Scarpa et al. (2014), trabalhar a articulação entre esses conhecimentos permitirá ao professor mediar à produção de sentidos que possam estabelecer significados entre os conhecimentos produzidos cientificamente e aqueles desenvolvidos no cotidiano dos alunos.

Entendendo aqui que articular os conhecimentos significa não negar nenhum deles. Ao falar de conhecimento escolar Moreira & Candau (2007)

consideram que ele é primordial, ele é um dos elementos centrais do currículo, sua aprendizagem é condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser apreendidos.

Uma educação de qualidade deve propiciar ao(à) estudante ir além dos referentes presentes em seu mundo cotidiano, assumindo-o e ampliando-o, transformando-se, assim, em um sujeito ativo na mudança de seu contexto (Moreira & Candau, 2007, p. 19).

Desta forma, os conhecimentos escolares são indispensáveis para facilitar aos estudantes compreenderem a realidade na qual estão inseridos para que possam ter ações conscientes e seguras para suas vidas, além de ampliar seu universo cultural para a busca da construção de novos conhecimentos.

A abordagem pedagógica proposta no PNEM por meio da problematização da realidade, tem origem nos pressupostos teóricos/metodológicos da educação, baseada nas ideias de Paulo Freire e se estrutura em três momentos pedagógicos a saber: estudo da realidade; organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Zanotto & Rose (2003, p.47) definem a problematização no processo educacional como: “a habilidade de relacionar de forma coerente e sequencial três momentos: identificação de um problema, busca de explicação e proposição de soluções”.

Para Freire (1986), problematizar consiste em analisar criticamente a realidade das relações entre o ser humano e o mundo. Para tal, é necessário que os sujeitos estabeleçam um diálogo com a realidade de modo a transformá-la. Para o autor, isso constitui-se em um diálogo desvelador da realidade que permite a reflexão crítica das pessoas em suas relações com o mundo para sua libertação. Portanto, a ideia nega o mundo abstrato, assim como nega também o mundo como uma realidade ausente de pessoas. Na perspectiva da abordagem pedagógica por meio da problematização, tanto professor quanto aluno tornam-se investigadores críticos, que devem ser rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

Assim, o PNEM propõe que os professores cursistas organizem uma investigação temática por meio da qual se realiza um estudo da realidade da qual se realizará a problematização (Scarpa et al., 2014). Para Freire (1986), a problematização faz-se por meio do diálogo que deve se iniciar pela análise crítica e reflexiva que os alunos exercem sobre uma dimensão significativa da realidade concreta, apresentada a eles como um problema para o qual eles podem encontrar respostas.

Neste sentido, sugere-se que os temas sejam selecionados pelos professores a partir de situações vivenciadas pelos estudantes. Selecionadas as temáticas, os estudantes são desafiados a elaborarem uma problematização inicial baseada no estudo da realidade, ocorrendo uma inversão do que comumente ocorre no ensino tradicional em que as problematizações são propostas pelos professores ou livros didáticos.

Segundo Scarpa et al. (2014), quando os estudantes são incentivados a problematizar a realidade, orientados pelos professores, desenvolvem questões de investigação que se tornam o primeiro movimento da pesquisa. Assim, com intuito de desenvolverem a problematização inicial, sugere-se que os professores instiguem os alunos a fazerem uma leitura do mundo observando questões cotidianas presentes nas suas vidas. Estudem sua realidade, trazendo para a centralidade do processo de aprendizagem seus questionamentos e concepções e, também, seus conhecimentos oriundos de diversas fontes.

Após o estudo da realidade e a elaboração da problematização inicial, deve surgir um questionamento por parte dos estudantes sobre esta realidade devendo, portanto, investigar formas de analisá-la e compreendê-la. É neste momento que ocorre a organização do conhecimento, na qual os alunos se deparam com os conhecimentos científicos escolares.

Segundo Scarpa et al. (2014, p.35):

Essa introdução de novos elementos permite aos estudantes compreenderem a necessidade de ampliação de seus conhecimentos, para realizarem a análise

da problematização inicial e a busca de respostas e argumentos que deem conta de sua compreensão.

Para Moreira & Candau (2007), sem os conhecimentos escolares a compreensão da realidade é demasiadamente limitada, por isso o currículo é de grande importância, pois nele está a seleção dos conteúdos que irá ajudar os estudantes a adquirirem os conhecimentos e as habilidades necessárias para estabelecerem uma compreensão mais ampliada da realidade.

Contudo, a apresentação de novos conhecimentos que possam ser confrontados com os conhecimentos provenientes da elaboração da problematização inicial por si só é insuficiente, é necessário que os professores orientem seus alunos a realizarem leituras, reunir e analisar dados, interpretar diferentes formas de compreensão da temática estudada. Para Freire & Shor (2008, p.25): “[...] a sala de aula libertadora é exigente, e não permissiva. Exige que você pense sobre as questões, escreva sobre elas, discuta-as seriamente”.

É a partir daí que se chega ao último momento pedagógico da proposta de problematização, a aplicação do conhecimento. Neste momento, os conhecimentos elaborados são organizados e divulgados servindo de ponto inicial para a análise da problematização. Sendo de fundamental importância que sejam levantadas novas problematizações a partir de situações mais complexas que a inicial para que o aluno perceba situações que não foram vivenciadas por ele (Scarpa et al., 2014).

#### 2.1.6. A REESTRUTURAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Deixamos a reestruturação do projeto político pedagógico (PPP), proposta no PNEM, para o último tópico do referencial teórico por entendermos que

sua reestruturação vem da consolidação da gestão democrática enfatizada na formação continuada de professores. Desta forma, entendemos que o Projeto Político Pedagógico é própria organização do trabalho pedagógico em todas as suas dimensões.

Antes, porém vamos esclarecer o que é o Projeto Político Pedagógico. Segundo Ferreira (1975) o termo projeto vem do latim *projecto*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Segundo Veiga (1998) a palavra política vem do grego *politikos*, que refere-se a ciência da organização, direção e administração, também pode ser definida como arte de negociação para compatibilizar interesses. Pedagógico refere-se à reflexão sobre as teorias, os modelos, os métodos e as técnicas de ensino para lhes apreciar o valor e lhes procurar a eficácia (Marques, 1999).

Quando construímos projetos, planejamos o que pretendemos fazer ou realizar no futuro, tendo como base o que possuímos no presente (Veiga, 1998). Desta forma, as escolas possuem objetivos que desejam alcançar, metas a cumprir e pretensões a realizar. Segundo Veiga (1998) ao juntarmos todas essas aspirações e os meios para concretizá-las daremos forma ao projeto político-pedagógico de uma escola.

Assim, o documento denominado Projeto Político-Pedagógico é projeto porque reúne propostas de ação projetando-as para execução em um determinado período de tempo é político porque considera a escola como espaço de formação tendo, portanto, que se organizar e compatibilizar interesses em prol da formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos que saibam atuar tanto individual quanto coletivamente e está intimamente articulado com os interesses reais e coletivos da população de modo geral e é pedagógico porque trata da organização e dos projetos educativos da escola.

Na visão de Freitas et al. (2004, p.69):

O projeto pedagógico não é uma peça burocrática e sim um instrumento de gestão e de compromisso político pedagógico coletivo. É feito [...] para ser

usado como referência para as lutas da escola. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados pela escola consigo mesma [...]

Seguindo essa visão, o PPP deve ser reconstruído e revisado coletivamente pelos diferentes sujeitos que integram o espaço escolar, deve possuir singularidade, ou seja, caráter único e conceber a ação pedagógica e a organização das atividades de ensino com o objetivo de promover uma formação ética, política, técnica e cidadã dos sujeitos usuários da escola.

A mesma resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio a n. 02 de 2012 determina a reescrita do Projeto Político-Pedagógico “como ação coletiva, num processo de respeito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” tendo como objetivo a intencionalidade educativa (Ramos et al., 2014, p.26). Durante a realização do PNEM, em diálogos com colegas professores atuantes em diversas escolas percebemos que a reformulação do PPP tornara-se uma necessidade, pois na maioria dos casos eram documentos esquecidos que não mais refletiam a realidade das escolas.

Veiga (1998) considera que o PPP seja estruturado a partir do ato situacional, conceitual e operacional. No ato situacional são feitos os diagnósticos a partir das características específicas de tudo que envolve a escola, ou seja, edificações, profissionais, alunos, comunidade e, por fim, a sociedade na qual a escola está inserida; no campo conceitual descreve-se a realidade a que se deseja chegar e o ato situacional constitui-se em ações para aproximar os atos situacional e conceitual.

A proposta do PNEM em relação ao curso era que se fizesse a reforma do PPP, observando-se essa lógica, ou seja, primeiro o grupo de professores faria o diagnóstico da escola em seguida seriam descritos os objetivos a serem alcançados. Nesta concepção, entre vários aspectos, seriam levantados dados sobre o ensino médio para serem traçadas metas a se alcançar,

principalmente na melhoria da aprendizagem dos alunos e na diminuição da evasão escolar (Ramos, et al., 2014).

Para tal, deveria ser empregada uma metodologia pautada na abordagem dialógica e problematizadora que pudesse viabilizar normas e orientações acerca das ações educativas do dia a dia da escola. Nesta perspectiva, o PNEM orientava que os grupos de professores das escolas se organizassem em comissões e, que incorporassem nessas comissões outros membros da comunidade escolar para discussão de questões que influenciam a aprendizagem e a melhora da qualidade do ensino e da educação oferecidos pela escola. Além disso, o PNEM sugeria que se criasse um plano de ação com vistas à transformação da realidade de fracasso e elevada evasão de alunos com aperfeiçoamento dos serviços educacionais e práticas educativas em sala de aula e nos demais espaços da Escola.

Levantamos aqui as perspectivas teóricas da formação continuada de professores com o propósito de embasar a proposta de formação continuada do PNEM para que pudessemos, em seguida, desenvolver a nossa pesquisa sobre o curso realizado na Escola Estadual José Eduardo Aquino. Para tal, percorremos os cadernos orientadores utilizados na proposta de formação do PNEM tentando captar-lhes os pontos que consideramos, para este estudo, mais importantes, quais sejam: formação humana integral, ação reflexiva de professores, gestão democrática na escola, projetos pedagógicos problematizadores e interdisciplinaridade. Desta forma, de modo a concretizar os objetivos a que nos propomos com este estudo prosseguiremos para o terceiro capítulo, onde apresentaremos o estudo empírico.



## **3.CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO**

### **3.1.PROBLEMA E OBJETIVOS**

#### **3.1.1.PROBLEMA E SUA JUSTIFICAÇÃO**

O ensino médio no Brasil tem sido motivo de grandes preocupações tanto para a sociedade quanto para os órgãos federativos responsáveis pela educação no país. Dentre os problemas estruturais graves destaca-se a formação inicial de professores. Essa formação, em especial para os professores do ensino médio não possibilita uma articulação dos “conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conhecimentos científicos - tecnológicos sobre a área a ser ensinada, conhecimentos pedagógicos e formação em pesquisa” (Kuenzer, 2011, p.683).

Segundo Tardif (2012), no decorrer do século passado, a antiga pedagogia geral foi sendo progressivamente substituída por uma pedagogia dividida em subdomínios autônomos. Assim, a formação inicial dos professores acabou perdendo sua característica de formação geral para se transformar em formação profissional especializada, cabendo às universidades formadoras o monopólio dos saberes pedagógicos que acabaram formando professores desvinculados da prática docente apenas com intervenção técnica, metodológica e profissional.

Embora tenha havido muita produção científica em torno da formação do professor, atravessamos a primeira década do século XXI sem ações efetivas governamentais ou das instituições formadoras que pudessem superar essas dificuldades, necessitando assim de mudanças tanto na formação inicial quanto na continuada (Tardif, 2012).

Apesar das mudanças se apresentarem urgentes e necessárias, é preciso considerar que a tarefa de rever práticas e modificar métodos não é simples para os professores, historicamente, formados com base em modelos educacionais que, embora aparentem resultados efetivos à sua formação, são impositivos, autoritários e não estimulam a criticidade (Libâneo, 2005). Somado a isso, encontramos um sistema educacional que não estimula a participação e envolvimento dos professores nas decisões da escola que impõe, hierarquicamente, ações educativas.

A discussão sobre a formação continuada de professores tem sido de grande importância para que estes reflitam sobre suas práticas pedagógicas como um processo dinâmico que precisa ser constantemente analisado e reavaliado. Entendendo que, para atender às profundas transformações da sociedade, os professores são levados a repensar os valores e as atitudes da sua própria prática pedagógica.

Falsarella (2004) entende que a formação de professores que começa na formação inicial e o acompanha por toda a sua trajetória profissional deve ser contínua. Para a autora, nenhum profissional pode ficar desatualizado em sua trajetória. Em tempos de mudanças rápidas e contínuas como os dias de hoje, a formação continuada não deve ser entendida como algo dissociado da formação inicial. Assim, a formação docente pode ser vista como algo que começa na graduação e persiste durante toda a vida profissional do professor.

Em nosso país têm surgido inúmeras propostas e projetos de formação continuada para professores. Na prática, o que se tem observado é o que Falsarella (2004) chama de formação descontinuada, desenvolvida em secretarias de educação muitas das vezes fragmentada, sem garantia de continuidade pelos governos sucessores. Além disso, não há por parte destes órgãos respeito aos saberes dos professores, como a 'tabua rasa' de Freire (1986) como se os professores fossem 'folhas em branco' a serem preenchidas com novas orientações pensadas por técnicos em alguma esfera governamental.

Segundo Tardif (2012), essa desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político.

Historicamente, os professores foram, durante muito tempo, associados a um corpo eclesial que agia com base nas virtudes da obediência e da vocação. No século XX, eles se tornaram um corpo estatal [...]. Portanto, seja como corpo eclesial ou como corpo estatal, os professores sempre estiveram subordinados a organizações e a poderes maiores e mais fortes que eles, que os associavam a executores ( Tardif, 2012, p.243).

Refletindo sobre essas considerações, entendemos que os cursos de formação inicial e continuada só serão eficazes a partir do reconhecimento dos professores como sujeitos do conhecimento quando lhes for conferido pelo sistema escolar o *status* de verdadeiros atores, e não de simples técnicos ou de executores de reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática que vem de cima para baixo.

No processo histórico da formação continuada de professores, em nosso país, é comum encontrarmos cursos realizados totalmente desvinculados da realidade das escolas. Segundo Falsarella (2013, p.192), é preciso considerar que o professor exerce sua docência dentro da escola que possui “uma dinâmica própria de funcionamento, uma cultura e um clima de trabalho que lhe são peculiares”, em que cada membro, professores, alunos, gestores, dentre outros, recebe influência uns dos outros dando identidade ao grupo escolar.

O PNEM teve como objetivo fortalecer o ensino por meio de discussões das práticas docentes, historicamente, desvinculadas da realidade dos jovens estudantes. Questões sobre desvalorização do protagonismo juvenil, formação continuada de professores nas chamadas horas de módulo e vinculação teoria e prática respeitando-se a cultura e a identidade de cada escola foram elencadas no curso. Característica de grande relevância levantada por Correa, Cunha & Silva. (2017) refere-se a particularidade e eficácia do PNEM estar na centralidade da escola como local privilegiado de

formação e no professor como sujeito epistêmico que elabora e produz conhecimento

As questões acima levantadas sobre a problemática da formação continuada de professores e problemas estruturais do ensino encontram a proposta de mudança com centralidade na ação pedagógica do professor, embora outros atores do ambiente escolar como gestores, supervisores e orientadores pedagógicos também estejam ligados ao processo. Assim, questões como: a fragmentação do conhecimento, desvinculação teoria prática, caráter enciclopédico do ensino, falta de projetos interdisciplinares que possam criar elos entre as disciplinas, dentre outros, se apresentam como obstáculos para melhoria da qualidade do ensino.

Diante disso, a dimensão da pesquisa foi delimitada e sintetizada em questionamentos pontuados. Partindo do problema diagnosticado, coloca-se a seguinte questão de partida: Como os professores da Escola Estadual José Eduardo Aquino avaliam as ações do PNEM como política pública de formação continuada? Essa questão nos leva a formular novas perguntas: qual o perfil destes profissionais? Houve contribuições por parte da gestão escolar para que o PNEM se desenvolvesse? O material de estudo foi satisfatório? O PNEM oportunizou melhoras no exercício da docência dos professores entrevistados quanto a eficácia dos métodos pedagógicos dos professores, com reflexos nos resultados de aprendizagem dos alunos?

### 3.1.2. OBJETIVOS

Com base nas questões de partida acima enunciadas, traçou-se como objetivo geral desta pesquisa analisar a formação continuada promovida pelo PNEM na Escola Estadual José Eduardo Aquino no município de Patrocínio-MG. Diante disso, e de maneira a melhor compreender o curso de formação

continuada promovido pelo PNEM desenvolvido na escola pesquisada buscou-se focalizar os seguintes objetivos específicos:

1 - Conhecer o perfil dos professores participantes do PNEM na Escola Estadual José Eduardo Aquino;

2 - Demonstrar as motivações que levaram os professores a participar do PNEM

3 - Analisar a contribuição da gestão escolar para realização do PNEM, na visão dos professores;

4 – Averiguar se o curso de formação continuada de professores, promovido pelo PNEM melhorou a eficácia dos métodos pedagógicos usados pelos professores através da recolha das suas percepções, bem como pela comparação com os seus reflexos nos resultados de aprendizagem dos alunos.

## 3.2.METODOLOGIA

### 3.2.1.PESQUISA QUALITATIVA

Para consolidar os objetivos desta dissertação, primeiramente realizamos um levantamento bibliográfico em relação a formação continuada de professores. Ancoramo-nos também nos suportes teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa acadêmica, na perspectiva das Repercussões do PNEM como Política Pública de Formação Continuada de Professores. Essa foi nossa pesquisa empírica com professores da Escola Estadual José Eduardo Aquino pertencente no município de Patrocínio/MG.

Segundo Minayo (2010) a pesquisa qualitativa refere-se às relações e as representações das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações e dos juízos que as pessoas fazem do ambiente e de si mesmas

que não pode ser traduzido em números ou percentuais. Desta forma, a pesquisa qualitativa busca obter dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo, ou seja, contato direto com professores que atuaram nos cursos de Formação do PNEM desenvolvido na Escola Estadual José Eduardo Aquino.

Diferentemente da pesquisa qualitativa, o produto obtido da pesquisa quantitativa pode ser quantificado, ou seja, transformado em números e percentuais. Este tipo de pesquisa recorre à matemática para descrever as causas de um determinado acontecimento ou fenômeno e não envolve muitos conceitos (Fonseca, 2002). Normalmente, a pesquisa quantitativa tem seu início com ideias concebidas antes de como os conceitos estão relacionados utilizando-se de procedimentos estruturados e instrumentos formais para coleta de dados com ênfase na objetividade tanto para coletar quanto para analisar os dados obtidos (Gerhardt & Silveira, 2009)

Segundo Fonseca (2002) a utilização conjunta dos dois métodos, ou seja qualitativo e quantitativo permite recolher mais informações que se utilizarmos apenas um isoladamente. Embora a pesquisa qualitativa se enquadre melhor aos propósitos deste estudo, pois a busca de entendimento sobre a melhora na qualidade do trabalho dos professores por meio da formação continuada será melhor percebida de forma subjetiva, ou seja, cada um poderá perceber ou não essa melhora. Este tipo de pesquisa poderá, também explorar características e situações que dados numéricos podem ser obtidos, fazendo-se uso de mensuração e estatísticas, utilizando-se, desta forma, de ambas as pesquisas neste estudo.

### 3.2.2. ESTUDO DE CASO

Decidimos refletir e investigar sobre as repercussões do PNEM na formação continuada de professores como forma de fortalecimento do ensino

médio na Escola Estadual José Eduardo Aquino, que se manifestou de diferentes formas quanto a motivação, participação e interação dos professores participantes do curso. Optamos utilizar, dentre os tipos de métodos na pesquisa, o estudo de caso, por permitir um estudo detalhado da vida real, cujos limites não estão previamente definidos, e que permite descrever em profundidade a situação em que está sendo feita a investigação, exemplificando as variáveis de determinados fenômenos em situações complexas, possibilitando a utilização de levantamentos e experimentos.

Segundo Yin (2001, p.23) o estudo empírico permite investigar um fenômeno atual dentro da realidade da sociedade, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos, sendo que “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “porque”.

Na visão de Prondanov & Freitas (2013) O estudo de caso em educação pode ser em um indivíduo, um grupo, uma instituição ou um centro de acolhimento ou uma comunidade ou profissão. Neste caso, o estudo será com um grupo de professores que trabalha com ensino médio na Escola Estadual José Eduardo Aquino.

Os procedimentos na descrição de um estudo de caso são compostos das seguintes etapas: definição do problema e das perguntas do estudo; enquadramento com a literatura e atenção a criticidade da pesquisa; seleção de casos e técnicas de análises; preparação para coleta de dados e armazenamentos; avaliação para análise dos resultados; preparação e organização do relatório final (Prondanov & Freitas, 2013).

### 3.3.LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

#### 3.3.1.LOCAL DE ESTUDO

Essa pesquisa se desenvolveu na Escola Estadual José Eduardo Aquino de ensino fundamental e médio, na cidade de Patrocínio/MG. A escola pertencente a circunscrição da SRE-Patrocínio e tem como missão a formação integral do aluno, o que possibilita o desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais, social e moral.

A Escola Estadual José Eduardo Aquino foi assim denominada para homenagear um dedicado professor que trabalhou e muito contribuiu para a educação na cidade de Patrocínio-MG. A escola foi construída com recursos do Estado de Minas Gerais na gestão do então governador Hélio Carvalho Garcia com base na Lei n. 2610 de 08 de janeiro de 1962.

Inaugurada em 11 de abril de 1985 iniciou suas atividades com 10 turmas no ensino fundamental. O ensino médio foi implantado em 10 de fevereiro de 2004 pelo Decreto n. 213.739 de 05 de janeiro de 2004 pelo Governador Aédio Neves da Cunha. Atualmente a escola oferta o ensino fundamental, ensino médio na Modalidade Educação Geral e Educação de Jovens e Adultos nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A Escola funcionou em prédio cedido pela Construtora Morada Nova, desde sua fundação até novembro de 1990, quando no Governo do Sr. Newton Cardos foi construído o prédio próprio, onde a escola foi instalada e funciona até a presente data. Sua área total é de 6.750m<sup>2</sup>, sendo 2.641m<sup>2</sup> de área construída e 91m<sup>2</sup> de pátio para recreação.

Segundo o Censo Escolar de 2016, a escola possui: 116 servidores, 1450 alunos, 17 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado, ginásio poliesportivo e um quadra poliesportiva descoberta,

cozinha, despensa, refeitório, biblioteca, banheiros divididos por gênero, sala de secretaria, refeitório, almoxarifado, pátio e ampla área verde.

### 3.3.2. PARTICIPANTES

Este estudo de caso foi realizado com 12 (doze) professores do ensino médio pertencentes à Escola Estadual José Eduardo Aquino, participantes do curso de formação continuada promovido pelo PNEM de setembro de 2014 à julho de 2015 perfazendo 200 horas de curso com realização de encontros semanais de oito horas em processo de formação continuada estruturado em trabalho coletivo.

Conforme dados da SRE Patrocínio, 21 (vinte e um) professores da escola pesquisada iniciaram e terminaram o curso de formação continuada. São professores de diversas disciplinas como: Matemática, Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa, Biologia, Física, Química, Geografia e História. Do total de professores, egressos do curso, apenas 15 professores continuam trabalhando na escola. Para o estudo, por questões de interesse por parte dos entrevistados, selecionamos 12 (doze) professores que participaram do PNEM e que, atualmente, continuam trabalhando no ensino médio na Escola Estadual José Eduardo Aquino.

O motivo que nos levou a escolher a Escola Estadual José Eduardo Aquino para investigar as Repercussões do PNEM como política pública de formação de professores refere-se a disposição do gestor e professores em colaborar com a pesquisa; todos os professores que iniciaram o curso o concluíram, não tendo, desta forma, nenhuma desistência e, ainda, foi a escola que, segundo a SRE-Patrocínio cumpriu de forma satisfatória todas as propostas de formação.

A primeira parte do questionário respondida pelos professores da Escola Estadual José Eduardo Aquino refere-se a caracterização profissional dos professores participantes da pesquisa. Com intuito de manter o sigilo dos

entrevistados, os nomes dos professores foram substituídos por: PR1; PR2; PR3; PR4; PR5; PR6; PR7; PR8; PR9; PR10; PR11 e PR12. O quadro 1 demonstra as informações gerais de cada professor.

Quadro 1 Caracterização profissional dos professores

Participantes da pesquisa	Formação Acadêmica	Mês/Ano de Formação	Tempo de atuação no E.M	Turnos de trabalho
PR1	Matemática	01/2000	< 15 anos	Manhã e noite
PR2	Matemática	12/1984	< 15 anos	Manhã, tarde e noite
PR3	Letras/Pedagogia	12/2000	< 15 anos	Manhã e tarde
PR4	Letras	12/1998	< 15 anos	Manhã e tarde
PR5	Letras	12/2000	< 15 anos	Manhã e noite
PR6	Letras	12/2008	6 a 10 anos	Manhã, tarde e noite
PR7	C. Físicas/Biológicas	12/1998	< 15 anos	Manhã, tarde e noite
PR8	Filosofia	12/2010	6 a 10 anos	Manhã e tarde
PR9	Geografia	12/2007	6 a 10 anos	Manhã, tarde e noite
PR10	História/ Geografia	12/1987	< 15 anos	Noite
PR11	Biologia/ História/Direito	12/1987	< 15 anos	Manhã e tarce
PR12	Matemática	12/2004	11 a 15 anos	Manhã

Fonte: pesquisa realizada com professores egressos do PNEM na Escola José Eduardo Aquino em novembro de 2017.

### 3.4. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

A pesquisa foi realizada com utilização de questionário estruturado com intuito de perceber os anseios, as expectativas e os resultados do PNEM na visão dos docentes que atuam na Escola Estadual José Eduardo Aquino. Para Ander Egg (1997) o inquérito por questionário é uma técnica de investigação que se utiliza para recolher informação e dados com base num documento previamente preparado e normalizado, através de uma lista de perguntas estabelecidas anteriormente. Utiliza procedimentos standardizados que

tomam a forma de um interrogatório no qual as perguntas se colocam sempre na mesma ordem e se formulam segundo os mesmos termos.

Além disso, o questionário apresenta pontos fortes a considerar, garante anonimato dos entrevistados, apresenta questões objetivas de fácil pontuação; questões padronizadas garantem uniformidade; deixa em aberto o tempo para as pessoas pensarem sobre as respostas; possui facilidade de conversão dos dados para arquivos e o custo de operacional é razoável (Marconi & Lakatos, 2008).

Para atender aos objetivos da pesquisa o questionário foi estruturado de forma mista, ou seja ele possui duas questões abertas. Os “questionários abertos têm como vantagem a característica de explorar todas as possíveis respostas a respeito de um item, servindo de base para a futura elaboração de um questionário fechado” (Nogueira , 2002, p. 2).

O questionário possui cinco questões fechadas que permitem a aplicação direta de tratamentos estatísticos, e nove questões estruturadas conforme a escala de Likert, ou seja, fizemos afirmações sobre a proposta de formação continuada do PNEM e os entrevistados responderam em uma escala de cinco pontos, correspondendo nos extremos a discordo totalmente e concordo totalmente.

### 3.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

A análise de dados coletados tem por significado organizar, dividir e descobrir seus aspectos mais importantes e por fim categorizá-los. Com vistas a responder ao problema e aos objetivos que a pesquisa de dissertação de mestrado se propõe, o instrumento de pesquisa utilizado para este estudo foi um questionário estruturado com 16 (dezesesseis) questões, sendo 2 (duas) abertas e 14 (quatorze) fechadas.

Para as questões abertas os dados coletados foram analisados por meio da análise categorial que consiste no desmembramento das respostas emitidas pelos entrevistados em categoriais agrupadas analogicamente conforme recomenda (Silva & Fossá, 2013). A opção pela análise categorial se respalda no fato de que parece ser uma boa alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, por meio de dados qualitativos. Portanto, a interpretação dessas duas questões se dará pelo método análise de conteúdo.

Para a análise exploratória dos dados, utilizaremos como referência as transcrições dos entrevistados para as 14 (quatorze) questões fechadas constantes no questionário preenchido pelos entrevistados. Nesta fase, foi utilizada, principalmente a contagem de ocorrência de dados, com o objetivo de identificar as principais respostas dos professores quanto a distribuição percentual de respostas para cada dimensão e o ordenamento com base no grau de importância atribuído pelos entrevistados aos atributos em cada uma das questões.

Dentre as questões fechadas 9 (nove) foram analisadas por meio da escala de Likert. Neste caso, para cada questão existia uma afirmação à qual o professor pesquisado respondeu por meio de um critério que pode ser objetivo ou subjetivo. Neste caso, o que medimos foi o nível de concordância ou não concordância à afirmação constante no questionário. Para tal, usamos cinco níveis de resposta: discordo totalmente; discordo em grande parte; não discordo, nem concordo; concordo em grande parte; concordo totalmente. Após o questionário ter sido totalmente respondido, analisamos cada item separadamente.

Utilizamos uma pesquisa exploratória documental por meio de dados secundários apresentados no Sistema de Monitoramento Escolar (SME) para tentar averiguar a eficácia do rendimento dos alunos e colher dados relativos aos professores. O SME consiste num coletor de informações desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliações da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em parceria com a SEE/MG. No

SME encontramos dados da escola, dos professores e os resultados do Proeb referentes ao desempenho dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa no período de 2007 até 2016. Fizemos uma comparação entre os anos 2011, 2012 e 2013 com os anos 2014 e 2015, com intuito de averiguar se houve melhora nas estratégias de sucesso escolar dos alunos que possam ser comprovadas pela elevação do rendimento nas avaliações externas nestes dois últimos anos que coincidiram com o curso e as ações do PNEM em relação aos anos anteriores.



## **4. CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Este capítulo apresenta os resultados provenientes da pesquisa empírica quantitativa. Os dados desta análise constituem-se das respostas dos professores ao questionário (Anexo 1) aplicado em novembro de 2017 para 12 (doze) professores atuantes no ensino médio egressos do curso de formação continuada promovido pelo PNEM de setembro de 2014 a julho de 2015 na Escola Estadual José Eduardo Aquino. Iniciaremos esta análise apresentando os dados referentes às questões fechadas da pesquisa, em seguida apresentaremos os dados relativos às questões abertas e, na sequência apresentaremos os dados da pesquisa exploratória documental secundária sobre os resultados dos alunos nas avaliações externas de Língua Portuguesa e Matemática, assistidos pelos professores do ensino médio da escola pesquisada.

Este estudo, situado como pesquisa predominantemente qualitativa, busca incluir alguns dados quantitativos na escrita qualitativa. Assim a utilização dos procedimentos metodológicos possibilitou o cruzamento de dados e informações para realização da triangulação metodológica que consiste em um processo complexo de comparar um método com outro de forma a obter melhor validade na pesquisa em campo. Segundo Flick (2009, p. 66) “a validação não pode ser derivada somente de princípios fornecidos em manuais de pesquisa; ela é um processo emergente, contingente em relação ao investigador, a seu contexto de pesquisa e a sua perspectiva teórica”.

O instrumento de coleta de dados juntamente com a pesquisa documental exploratória de dados secundários possibilitou a análise das repercussões do PNEM como política pública de formação continuada de professores na Escola Estadual José Eduardo Aquino com 12 (doze) professores egressos do curso.

O questionário trouxe informações gerais sobre a amostra pesquisada; caracterização profissional; a percepção dos professores sobre a formação continuada promovida pelo PNEM; a participação e colaboração da gestão da escola para a realização do curso e efetivação dos processos desenvolvidos; a formação humana integral: conteúdo do curso e a avaliação dos professores quanto ao curso. No total 12 (doze) professores responderam ao questionário de um total de 21 egressos do curso. Desta forma, o universo de respondentes representou 57,1% do total de professores que iniciaram e concluíram o curso.

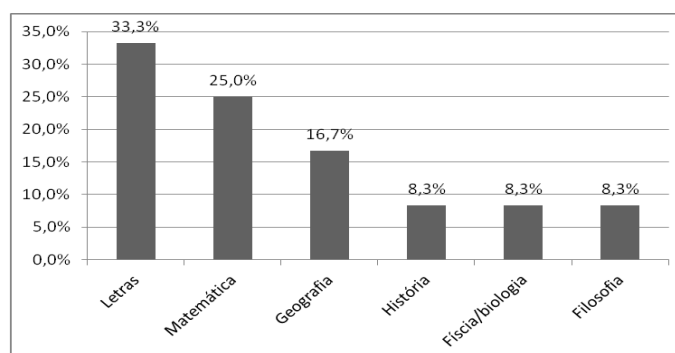
É importante ressaltar aqui que a utilização da escala Likert, conforme demonstrado na definição do instrumento de recolha de dados, apresenta-se por níveis de concordância, o que traz o reconhecimento de alguns dados que nos permite estabelecer algumas conclusões em relação às afirmações propostas, as quais correspondem a cada afirmação proferida: discordo totalmente significa que os comportamentos não ocorrem; discordo em grande parte significa que os comportamentos não ocorrem, na maioria das vezes; a opção concordo totalmente indica que os aspectos evidenciados no enunciado em questão ocorrem, de fato; a opção concordo em grande parte demonstra que os comportamentos descritos ocorrem, na maioria das vezes; e a alternativa não concordo e nem discordo mostra que a pessoa não tem condições de responder, por que não sabe ou não tem a intenção de responder.

#### **4.1. INFORMAÇÕES GERAIS E CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL DA AMOSTRA**

O questionário solicitou, inicialmente, as informações gerais dos professores: nome, endereço, naturalidade, idade, sexo e estado civil, por questão de sigilo dos respondentes não serão explicitados aqui. Em seguida o

questionário vai para a caracterização profissional dos respondentes, como formação acadêmica, âmbito de trabalho com ensino médio, tempo de atuação no magistério, tempo de atuação no ensino médio até 2015 e, por fim, turnos em que trabalha. O gráfico 1 demonstra a caracterização dos respondentes quanto a formação profissional.

Gráfico 1 – Formação dos professores respondentes ao questionário



Fonte: pesquisa realizada com professores egressos do PNEM na Escola José Eduardo Aquino em novembro de 2017.

Demonstramos (gráfico 1) que, dos 12 professores respondentes ao questionário, quatro professores, 33,3%, possui graduação em licenciatura em Língua Portuguesa, provavelmente devido ao maior número de professores atuantes nesta área, pois o conteúdo de Língua Portuguesa apresenta o maior número de aulas. Em seguida, também acompanhando a mesma justificativa encontram-se os três professores de Matemática perfazendo um total de 25% da amostra; Geografia com dois professores com percentual de 16,7% da amostra e os demais conteúdos: História, Física/Biologia e Filosofia com apenas um representante cada, o que significa que cada professor destas disciplinas representa 8,3% da amostra.

Importante registrar que professores que ministram aulas de outras disciplinas da Base Nacional Comum, previstas nas DCNEM como: educação física, artes, química e sociologia não apareceram na amostra alguns porque

não participaram do curso, outros participaram do curso mas já não se encontram na escola ou não quiseram participar da pesquisa.

A predominância de professores de Língua Portuguesa e Matemática participantes do curso e pertencentes na amostra é de fundamental importância, haja vista que as avaliações externas que medem os níveis de conhecimento dos alunos do ensino médio, como também em outras etapas do ensino, são feitas apenas nestas duas disciplinas o que dará mais clareza na análise sobre a eficácia da aprendizagem após o curso de formação continuada. A valorização de uns conteúdos em detrimento de outros, na prática, contraria o discurso do Ministério da Educação que enfatiza a importância das disciplinas se articularem dentro das áreas do conhecimento, mas que ao avaliar o faz de forma fragmentada.

O Sistema de Monitoramento Escolar (SME) apresenta alguns indicadores relativos ao corpo docente da escola. O primeiro deles refere-se a adequação de formação dos professores. Assim, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) adota as orientações legais para avaliar e classificar as docências segundo a adequação da formação acadêmica do professor e as disciplinas que leciona. A norma prevê que, para atuar com as disciplinas obrigatórias da base nacional comum o professor necessita ser graduado em nível de licenciatura na área que atuava.

Admite-se a formação em nível médio na modalidade normal para o magistério apenas para lecionar nos anos iniciais do ensino fundamental. O INEP organiza as possíveis situações em cinco grupos. Após classificar cada uma das docências em um grupo, o instituto agrupa as informações por escola e etapa. O indicador calculado para este fim reflete os percentuais em cada um dos grupos.

Grupo 1 - Encontramos as docências na qual o professor possui formação superior na área requisitada, na modalidade de licenciatura, ou possui formação superior na área requisitada, na modalidade bacharelado, mas com curso de complementação pedagógica.

Grupo 2 - É constituído de professores que possuem formação superior na área requisitada na modalidade bacharelado, mas sem curso de complementação pedagógica.

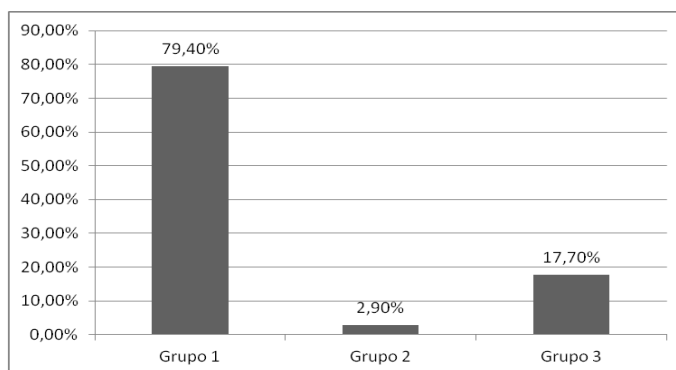
Grupo 3 - O professor possui formação diferente da área requisitada, licenciatura ou bacharelado, mas possui curso de complementação pedagógica.

Grupo 4 - O professor possui formação superior, mas não se encaixa nos grupos anteriores.

Grupo 5 - Encontram-se os professores que não possuem formação superior completa.

O gráfico 3 mostra a formação dos professores que atuam no ensino médio da Escola Estadual José Eduardo Aquino

Gráfico 2 – Formação docente por nível – professores que atuam no ensino médio da E. E. José Eduardo Aquino



Fonte: Sistema de Monitoramento Escolar, organizado pelo autor (2015).

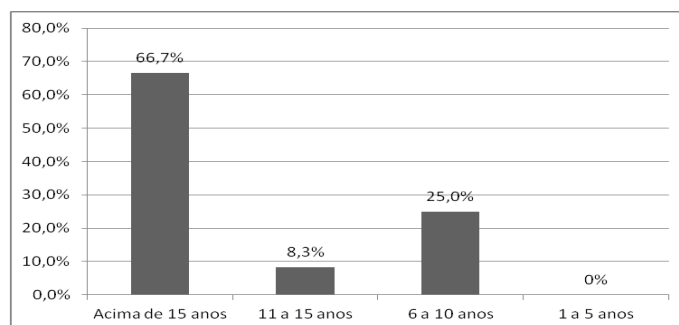
O gráfico dois demonstra que a grande maioria dos professores que atua no ensino médio da Escola José Eduardo Aquino, 79,40%, está no grupo 1, ou seja, são professores que possuem graduação na área que atuam com formação pedagógica. Pouquíssimos, 2,9% são bachareis que não possuem formação pedagógica e, percentual significativo, 17,7%, são professores com formação pedagógica, mas que estão atuando em área diferente de sua

formação inicial. Para os grupos 4 e 5 e escola não possui profissionais em tais situações.

No Brasil, o ensino possui amplitudes de responsabilidade em caráter público e privado, o público é dividido entre os entes da federação, ou seja, escolas públicas federais, estaduais e municipais. No município de Patrocínio/MG não há escolas municipais de ensino médio. Assim, o questionário identifica as opções: Escola Pública Estadual; Escola Pública Federal e Rede Particular. Observou-se para essa questão que todos os respondentes do questionário trabalham somente em Escola Pública Estadual.

O gráfico 3 demonstra o tempo de magistério que os professores possuem atuando em todos os níveis da educação.

Gráfico 3 – Tempo de magistério dos respondentes do questionário



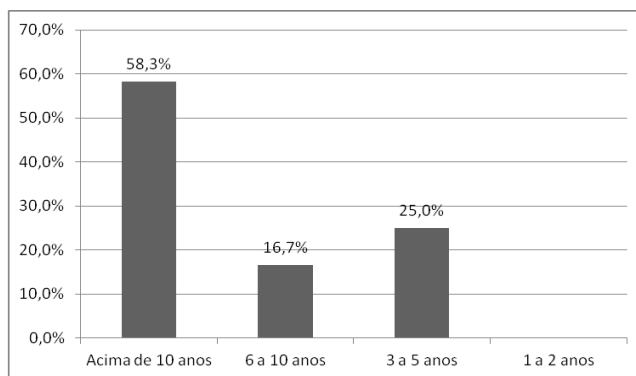
Fonte: pesquisa realizada com professores egressos do PNEM na Escola José Eduardo Aquino em novembro de 2017.

A análise (gráfico 3) demonstra que 66,7% dos professores possui mais de 15 anos de experiência no magistério; 8,3% está entre 11 e 15 anos; 25% entre 6 a 10 anos e, nenhum entrevistado apresenta menos que cinco anos de magistério.

Além de se averiguar o tempo de docência dos professores egressos do PNEM julgamos importante, também, saber quanto tempo esses professores atuaram no ensino médio antes da realização do curso, pois a experiência, embora muito válida em outros níveis de formação é diferente e possui

outras abordagens que a experiência no ensino médio. Isto se deve ao fato que a perspectiva e anseios de adolescentes no ciclo final de formação da educação básica difere profundamente das características dos alunos do ensino fundamental (Moraes et al., 2013). Desta forma, o gráfico quatro expressa o tempo de atuação dos professores respondentes ao questionário no ensino médio antes do curso .

Gráfico 4 – Tempo de atuação no ensino médio antes do PNEM.



Fonte: pesquisa realizada com professores egressos do PNEM na Escola José Eduardo Aquino em novembro de 2017.

A análise (gráfico 4) nos permite inferir que a maioria dos professores egressos do curso que respondeu ao questionário, 58,3% possui mais de 10 anos de experiência antes da realização do PNEM atuando no ensino médio; 16,7% estão entre seis e 10 anos e 25% estão entre três e cinco anos e nenhum professor tinha, na ocasião do curso, entre um e dois anos de atuação.

A experiência docente quando compartilhada em prol dos professores menos experientes pode ser de grande valia em cursos de formação continuada, desde que, os professores mais experientes criem um ambiente profícuo de aprendizagem com bases em concepções de formação humana integral e inclusiva e não tragam para a formação dos professores mais jovens conceitos de uma educação discriminatória e excludente que se baseia na concepção de

aluno ideal que, segundo Moraes et al. (2013) constitui-se em um dos maiores problemas de evasão de alunos e conseqüente fracasso do ensino médio brasileiro.

Um dos problemas levantados pelos professores na pesquisa, que trataremos mais adiante neste estudo, refere-se ao pouco tempo disponível para a proposta de reflexão-ação constante no processo de formação continuada do PNEM. As propostas de reflexão-ação eram apresentadas no final de cada capítulo dos cadernos, em média quatro atividades propostas a serem desenvolvidas por caderno.

As atividades de reflexão-ação tinham como objetivo a formulação de uma *práxis*. Para Imbert (2003, p.74) a *práxis* não é uma prática, como muitos pensam, ela é “a elaboração coletiva, num grupo, das práticas vividas no cotidiano”. Para o autor, a *práxis* pressupõe um coletivo articulado.

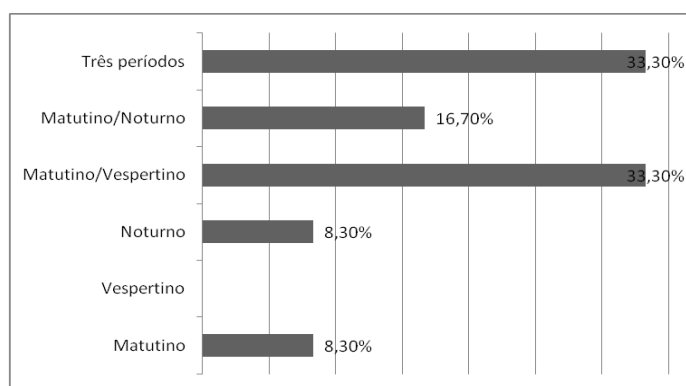
Segundo Candau (1996) grande parte do fracasso escolar é proveniente da falta de inter-relação da cultura escolar com o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar. O PNEM veio propor em suas atividades de reflexão-ação atividades que, dentre outros aspectos, visavam estabelecer esta inter-relação.

Neste sentido, as atividades de reflexão-ação envolviam aprofundamentos sobre aspectos econômicos, sociais e culturais dos alunos e seus reflexos no processo de ensino/aprendizagem. Havia, portanto, a necessidade que os grupos de professores identificassem problemas no cotidiano escolar, refletissem sobre eles e apresentassem ações que pudessem promover a superação dos problemas vividos no cotidiano, destas ações surgiam novos problemas que necessitavam de reflexão em um ciclo constante de superação.

Essas atividades demandavam discussões e troca de experiências docentes exigindo dos professores mais tempo disponível para reuniões que as horas destinadas ao curso, pois somente os encontros previstos para a realização do curso, na visão dos professores, eram insuficientes para o desenvolvimento destas atividades (Moraes et al., 2013).

Assim, o gráfico cinco, a seguir demonstra os turnos de trabalho dos professores participantes da pesquisa evidenciando o problema relativo a falta de tempo disponível.

Gráfico 5 – Turnos de atuação dos professores participantes da pesquisa



Fonte: pesquisa realizada com professores egressos do PNEM na Escola José Eduardo Aquino em novembro de 2017.

Nota-se na análise (gráfico 5) sobre as jornadas de trabalho dos professores participantes da pesquisa que a maioria trabalha em dois e três turnos, sendo que 33,30% atua no matutino vespertino, 16,70% atua no matutino e noturno e 33,30% atua nos três turnos, apenas 8,3% atua somente no matutino e 8,30% atua somente no noturno.

A jornada de trabalho configura-se em aspecto de grande importância para que se estabeleça condições de trabalho docente adequadas, com vistas a uma educação de qualidade. No Brasil a desvalorização dos professores ocorreu de forma rápida a partir dos anos 70 do século XX. Como forma de compensação dos baixos salários, os professores passaram a multiplicar suas jornadas de trabalho em duas ou até três períodos (Monlevade, 2000).

O art. 37 da Constituição Federal (1988) não permite o acúmulo de cargo, abrindo exceção apenas para os professores em casos específicos. Segundo Jacomini & Pena (2016) apesar da exceção para o acúmulo de cargo aberta

para os professores ser vista como uma conquista da classe, é importante destacar que o acúmulo de cargo encontra justificativa somente nos baixos salários recebidos pelos professores, pois o grande acúmulo de horas trabalhadas afeta tanto o profissional quanto a qualidade do trabalho.

O Sistema de Monitoramento Escolar da SEE/MG apresenta um indicador de esforço docente realizado a partir de uma escala que mensura o esforço realizado pelo professor para exercer sua profissão. O sistema utiliza-se de informações sobre o número de escolas nas quais o professor atua, o número de turnos do trabalho, o número de alunos atendidos e o número de etapas que leciona.

Os níveis dessas dimensões foram organizadas de forma ordinal para tornar possível a análise. A agregação dessas variáveis, utilizando procedimentos estatísticos adequados, permitiu ao INEP criar uma escala do tipo ordinal, na qual o maior esforço por parte do professor é caracterizado pelo conjunto das variáveis que apresentarem resultados mais elevados. Isto é, quanto maior o número de escolas em que o professor atua, turnos de trabalho, alunos atendidos e etapas em que leciona, maior será o valor agregado do esforço empreendido pelo professor no exercício de sua profissão. A partir desse entendimento, e utilizando metodologias de cortes convergentes, o INEP estabeleceu delimitações em níveis que concretizam o esforço do docente:

Nível 1 – Professor que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa;

Nível 2 – Professor que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa;

Nível 3 – Professor que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola ou etapa;

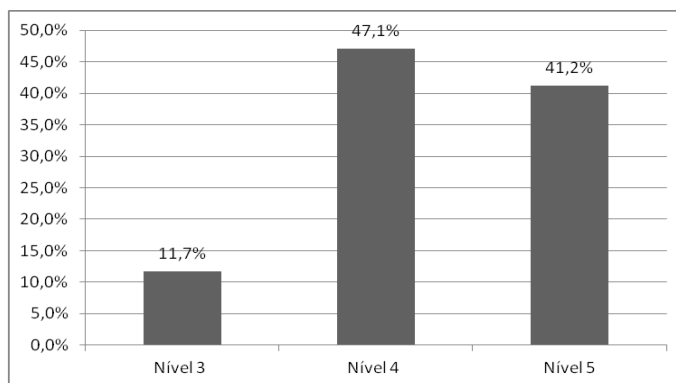
Nível 4 - Professor que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas;

Nível 5 – Professor que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas;

Nível 6 – Professor que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas (Inep, 2014).

O gráfico seis demonstra o indicador de esforço docente para todos os professores que atuavam no ensino médio da Escola Estadual José Eduardo Aquino em 2014.

Gráfico 6 – Indicador de esforço docente do ensino médio em 2014



Fonte: Sistema de Monitoramento Escolar (2014), organizado pelo autor.

A análise (gráfico 6) nos permite identificar que poucos professores encontram-se no nível três, apenas 11,7% leciona para 25 a 300 alunos em um ou dois turnos em uma única escola ou etapa, a maioria dos professores da Escola Estadual José Eduardo Aquino se encontram no nível quatro 47,1%, ou seja, leciona para 50 até 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas, seguindo para 41,2% no nível cinco: leciona para mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas. Estes dados se aproximam dos dados encontrados na pesquisa primária realizada neste estudo evidenciando o grande esforço dos professores da escola pesquisada no exercício da docência. O próximo eixo de análise refere-se à formação continuada desenvolvida com os professores da escola pesquisada.

## 4.2. ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste tópico iniciaremos a análise da formação continuada na visão dos respondentes do questionário, sujeitos da pesquisa, envolvendo três questões: a motivação para formação continuada; as contribuições advindas do PNEM e a periodicidade dos encontros de formação. Assim, a primeira questão de investigação quanto a formação continuada refere-se a motivação que levou o professor a participar do PNEM. Foram oferecidas cinco opções de respostas para que o respondente enumerasse de um a cinco, sendo um para a menor relevância e 5 para a maior, ou seja, aquela que mais lhe motivou a participar da capacitação. Para cada motivação foi atribuído um conceito, descritos a seguir:

- A - adquirir conhecimentos;
- B - bolsa de estudos;
- C - ser liberado das horas extraclasse;
- D - melhorar a atuação profissional;
- E - imposição da gestão da escola.

As preferências dos professores são refletidas na tabela um que apresenta as incidências quanto a pontuação da motivação dos professores para participação no PNEM por grau de relevância.

Tabela 1 – Pontuação relativa a motivação dos professores para participação no PNEM por grau de relevância

MOTIVAÇÃO	PROFESSORES												
	PR1	PR2	PR3	PR4	PR5	PR6	PR7	PR8	PR9	PR10	PR11	PR12	TOTAL
<b>A</b>	5	5	1	1	5	1	5	5	5	5	5	5	<b>48</b>
<b>B</b>	3	1	4	3	3	2	2	1	1	1	3	3	<b>26</b>
<b>C</b>	1	5	3	4	2	3	1	1	1	1	4	2	<b>28</b>
<b>D</b>	5	5	2	2	4	4	5	5	5	1	2	4	<b>43</b>
<b>E</b>	1	1	5	5	1	5	1	1	1	1	1	1	<b>23</b>

Fonte: pesquisa realizada com professores egressos do PNEM na Escola José Eduardo Aquino em novembro de 2017.

Na tabela um distribuímos a pontuação marcada por cada professor conforme o seu grau de relevância e somamos a pontuação conjunta de todos os professores para cada opção de motivação, obtendo, desta forma, a pontuação total para cada item, sendo que a pontuação máxima seria 60 (sessenta) e mínima 12 (doze), ou seja, o produto da pontuação atribuída para o item pelo número de participantes, pois  $(5 \times 12 = 60)$  pontuação máxima e,  $(1 \times 12 = 12)$  pontuação mínima. A análise (tabela 1) nos permite observar algumas distorções, como exemplo: a maioria dos respondentes colocou a menor relevância para o item: imposição da gestão, ao passo que os professores PR3, PR4 e PR6 marcaram essa opção como maior relevância. Esse fato nos leva a retomar a discussão da escola democrática.

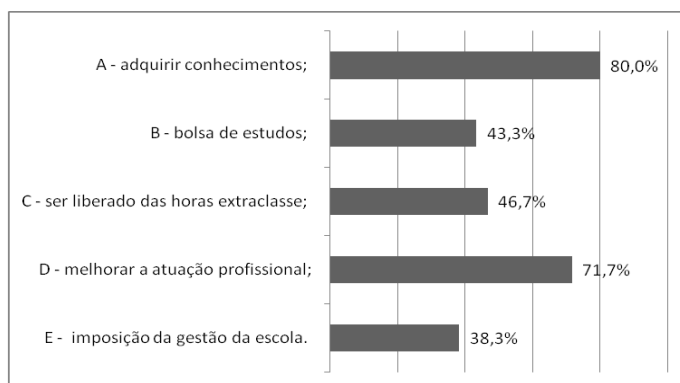
A principal premissa da gestão escolar democrática é a de ofertar oportunidades de aprendizagem e experiências na área da Educação, partindo da necessidade individual de todos os atores envolvidos no processo, desenvolvendo um ambiente específico para que professores e alunos superem seus desafios individuais e coletivos (Ministério da Educação, 2007).

Embora, os sistemas de ensino tenham transferido para os gestores escolares a necessidade de participação dos professores no curso, não havia nenhuma imposição para que isso ocorresse, tanto que a maioria dos professores marcou este item como o de menor relevância. No entanto, as respostas são subjetivas e cada professor deveria apontar a sua percepção e, a percepção que os professores PR3, PR4 e PR6 tiveram, naquele momento, é que a imposição do gestor foi mais relevante.

Outra questão importante desta análise é o fato dos professores terem colocado um grau de relevância maior para a liberação da jornada extraclasses presencial na escola, 28 pontos, como fator mais importante que a bolsa de estudos, 23 pontos. Provavelmente, devido ao problema das jornadas duplas ou triplas, já levantadas neste estudo, que fazem com que qualquer tempo fora da escola se torne oportunidade de descanso para os professores. Embora os salários dos professores estejam defasados o trabalho em mais de

uma jornada faz com que a renda dos mesmos dobre ou triplique, tornando o valor das bolsas de estudo ofertadas pelo PNEM pouco atrativas.

Gráfico 7 – Aspectos motivadores para participação no PNEM por grau de relevância



Fonte: pesquisa realizada com professores egressos do PNEM na Escola José Eduardo Aquino em novembro de 2017.

A motivação que levou os professores a participarem do PNEM com maior pontuação foi: adquirir conhecimentos, com 48 pontos 80,0%, logo seguida com a ação: necessidade de melhorar a atuação profissional, com 43 pontos, 71,0%. Esses conhecimentos são identificados como saberes docentes, na visão de Tardif (2012, p.196) o saber docente “é um saber que se desenvolve no espaço do outro e para o outro”, sendo que a relação dos docentes com os saberes não se traduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Daí a singularidade da proposta de reflexão-ação desenvolvida no PNEM, na qual os professores eram estimulados a produzirem conhecimentos nos espaços dos alunos para os alunos.

A segunda pergunta do questionário refere-se a qual contribuição o curso proporcionou ao professor para melhorar a sua eficácia na qualidade da aprendizagem dos alunos, que, assim como na primeira pergunta, foram oferecidas cinco opções de respostas para que o respondente enumerasse de um a cinco, sendo um para a menor relevância e 5 para a maior, ou seja, aquela que mais lhe proporcionou contribuição para melhora na eficácia na

qualidade da aprendizagem dos alunos. Para cada contribuição foi atribuído um conceito, descritos a seguir:

- A - melhorou o meu relacionamento com meus alunos;
- B - ampliou o meu conhecimento sobre formação humana integral;
- C - despertou em mim a importância da formação continuada;
- D - ampliou a minha capacidade de aproximar teoria e prática;
- E - não houve contribuição.

As preferências dos professores quanto às contribuições, são refletidas na tabela dois que apresenta as incidências quanto a pontuação de contribuições concedidas aos professores pelo PNEM por grau de relevância.

Tabela 2 – Pontuação relativa às contribuições do PNEM para eficácia na qualidade da aprendizagem por grau de relevância

CONTRIBUIÇÃO	PROFESSORES												TOTAL
	PR1	PR2	PR3	PR4	PR5	PR6	PR7	PR8	PR9	PR10	PR11	PR12	
A	3	5	4		3		5	5	4	5	4	2	<b>40</b>
B	4	5	1		4		5	5	5		4	4	<b>37</b>
C	5	5	3		2		5	5	5		5	3	<b>38</b>
D	5	5	2		5		5	5	5		2	5	<b>39</b>
E				5		5							<b>10</b>

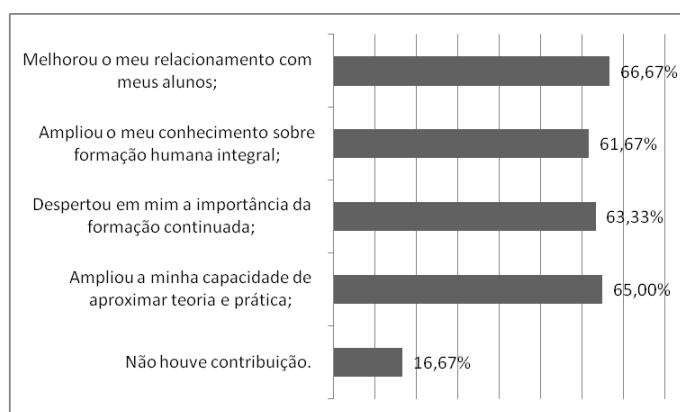
Fonte: pesquisa realizada com professores egressos do PNEM na Escola José Eduardo Aquino em novembro de 2017.

Na tabela dois seguimos o mesmo procedimento que na tabela um, ou seja, distribuimos a pontuação marcada por cada professor conforme o seu grau de relevância e somamos a pontuação conjunta de todos os professores para cada opção de contribuição para melhoria na eficácia da aprendizagem dos alunos, obtendo, desta forma, a pontuação total para cada item, sendo que a pontuação máxima seria 60 (sessenta) e mínima 12 (doze), ou seja, pontuação atribuída para o item vezes o número de participantes.

A análise (tabela 2), nos permite inferir que, de modo geral, as opções de contribuição foram parcialmente atingidas, pois excetuando os professores PR4 e PR6 que marcaram a opção que denota não ter havido contribuição as distribuições de pontuação de maior ou menor relevância atingiram: 40 para: melhorou o meu relacionamento com meus alunos; 37 para: ampliou o meu conhecimento sobre formação humana integral; 38 para: despertou em mim a importância da formação continuada; 39 para: ampliou a minha capacidade de aproximar teoria e prática e 10 pontos para: não houve contribuição.

Para efeito de análise e para evidenciar a pontuação total para cada contribuição distribuimos os resultados (tabela 2) no gráfico oito como se segue:

**Gráfico 8 – Total da pontuação sobre as contribuições do PNEM para eficácia na qualidade da aprendizagem por grau de relevância**



Fonte: pesquisa realizada com professores egressos do PNEM na Escola José Eduardo Aquino em novembro de 2017.

A análise (gráfico 8) nos permite afirmar que na visão dos respondentes do questionário, a menor pontuação, 10 pontos, 16,67% indica que o PNEM não contribuiu em nenhum aspecto, já a maioria, considera que o curso melhorou o relacionamento dos professores com os seus jovens alunos, pois dos 60 pontos distribuídos, com máximo de cinco pontos para cada professor

obtivemos um resultado de 40 pontos o que significa um nível de aceitação em relação ao quesito de 66,67%.

Segundo Freire (1996) ensinar exige respeito aos saberes do educando. A partir desta concepção o PNEM oportunizou que se desenvolvessem projetos em que os alunos traziam os problemas do cotidiano para serem problematizados e articulados com os conhecimentos escolares. Isso parece ter aproximado os professores da realidade dos alunos e, conseqüentemente, melhorado o seu relacionamento.

A questão que trata do conhecimento de formação humana integral obteve 37 pontos, o que representa 61,67% da pontuação. Provavelmente os professores tenham valorizado essa contribuição pelo fato que Moares et al. (2013) discutiram amplamente a formação humana integral no primeiro caderno da primeira etapa do PNEM, também discutida neste estudo em seu referencial teórico. O projeto de formação humana integral pode ser entendido, no contexto do ensino médio brasileiro, como uma proposta de superação da dualidade que permeou esta etapa de formação por décadas, discriminando as classes mais baixas em favor das elites (Moraes et al., 2013).

Ao incentivar os professores a promoverem um encontro sistemático entre cultura e trabalho e fornecer aos alunos uma educação integrada capaz de lhes proporcionar a compreensão da vida social da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho, o PNEM incentiva os professores a oportunizar aos alunos uma formação humana integral (Cury, 1991).

Sobre despertar no professor o interesse pela formação continuada, os respondentes atingiram 38 pontos, o que representa 63,33% do total aceitável para cada quesito. Ao falar de formação inicial e continuada, Foster & Leite (2014) ressaltam a necessidade dos professores desenvolverem a capacidade de indagação, problematização e reflexão que, aparentemente, todo ser humano possui, mas que necessita de intencionalidade precisa ser aprendida e exercitada.

Acredita-se que o desenvolvimento profissional, entendido nessa direção, tem um caráter emancipador. Ele é facilitador da possibilidade de os educadores tomarem em suas próprias mãos tanto a gestão do trabalho docente como a continuidade da formação profissional, individual e coletiva, pois são ações imprescindíveis para sua qualificação e para a transposição do ensino alicerçado na transmissão de conhecimentos (Foster & Leite, 2014, p.870).

O processo de formação continuada promovido pelo PNEM com a escola como local de formação continuada e a centralidade no professor pode ter despertado nos entrevistados maior interesse nesta forma de se desenvolver profissionalmente, pois até então o que ocorria eram cursos sem uma verdadeira presença e participação dos professores e que não valorizavam a sua experiência pessoal e profissional.

Também a ampliação da capacidade do professor em aproximar teoria e prática está relacionada às ações de problematização previstas no curso, daí os professores terem avaliado de forma positiva este quesito, pois dos 60 pontos disponíveis 39, ou seja, 65% foram direcionados para esta contribuição.

Sobre a periodicidade dos encontros para estudo, o Ministério da educação recomendava, em seu documento orientador, que os encontros para aprofundamento fossem realizados conforme o contexto da escola, preferencialmente, uma vez por semana, podendo ser realizado quinzenalmente ou mensalmente, nestes casos com a agravante de se tornar cansativo e, conseqüentemente, pouco proveitoso.

Outras escolas que também desenvolveram o curso tiveram mais de um orientador de estudos, sendo que alguns grupos tinham reuniões semanais e outros quinzenais ou até mensalmente na mesma escola. A Escola Estadual José Eduardo Aquino desenvolveu o curso com apenas um grupo de professores e utilizou reuniões quinzenais para esse grupo no qual estão os respondentes do questionário. Desta forma, a resposta de todos os respondentes do questionários para a pergunta três foi que os encontros ocorreram de 15 em 15 dias.

### 4.3.CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO PARA A REALIZAÇÃO DO PNEM

Sobre as contribuições da Gestão da escola para que o PNEM se desenvolvesse, elaboramos quatro questões que envolviam desde a disponibilização de recursos pedagógicos e materiais até a abertura de espaços necessários ao curso. Essas questões foram organizadas conforme o nível de concordância, sendo: 1 discordo totalmente; 2 discordo em grande parte; 3 não discordo nem concordo; 4 concordo em grande parte e 5 concordo totalmente, conforme já enfatizado na metodologia.

A primeira afirmação submetida ao conceito dos respondentes foi: o gestor da minha escola apoiou o curso quanto a:

- A - Disponibilização de espaço adequado para realização dos encontros;
- B - Disponibilização de recursos pedagógicos;
- C - Disponibilização de equipamentos para impressão.

A tabela três demonstra a distribuição da pontuação indicada pelos professores respondentes do questionário quanto aos três ítems acima dispostos.

Tabela 3 – Contribuições do gestor para logística do PNEM

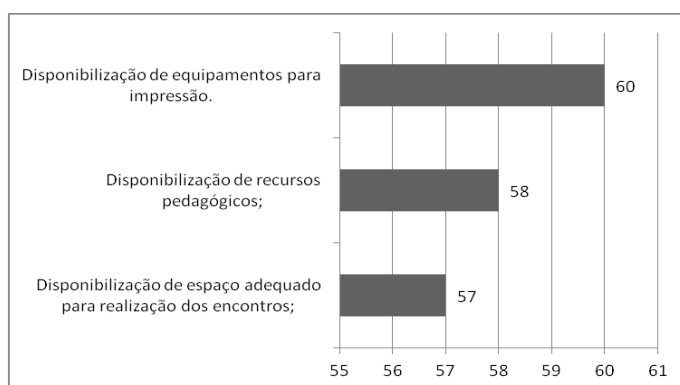
CONTRIBUIÇÃO	PROFESSORES												
	PR1	PR2	PR3	PR4	PR5	PR6	PR7	PR8	PR9	PR10	PR11	PR12	TOTAL
A	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	<b>60</b>
B	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	<b>58</b>
C	5	5	5	5	5	3	4	5	5	5	5	5	<b>57</b>

Fonte: pesquisa realizada com professores egressos do PNEM na Escola José Eduardo Aquino em novembro de 2017.

A análise da tabela três evidencia que o gestor facilitou a oferta de espaços adequados, recursos pedagógicos e equipamentos necessários a realização dos encontros de professores em formação continuada do PNEM.

Para efeito de análise e para evidenciar a pontuação total para cada recurso de apoio realizado pelo diretor, distribuimos os resultados da tabela três no gráfico nove como se segue:

Gráfico 9 – Apoio do diretor quanto a disponibilização de espaço, recursos pedagógicos e materiais para impressão



Fonte: pesquisa realizada com professores egressos do PNEM, na Escola José Eduardo Aquino em novembro de 2017.

No primeiro quesito (gráfico 9): disponibilização de espaço adequado para realização dos encontros, os professores concordaram totalmente atingindo 60 pontos, ou seja 100% de aceitação; no quesito disponibilização de recursos pedagógicos apenas dois professores, PR5 e PR11, concordaram em grande parte, os demais concordaram totalmente sendo que a soma da pontuação de todos os respondentes atingiu 58 pontos, 96,6% de aceitação; sobre a disponibilização de equipamentos de impressão, o professor PR6 assinalou não discordar nem concordar, ou seja, para ele esse quesito foi indiferente, já o professor PR7 concordou em grande parte, os demais respondentes concordaram totalmente. Assim, a soma das pontuações dos respondentes para esse último quesito foi de 57 pontos, isto é, 95% de aceitação.

O curso de formação continuada promovido pelo PNEM propunha ações práticas envolvendo os jovens estudantes do ensino médio, projetos interdisciplinares problematizados a partir do cotidiano dos alunos conforme descrito no referencial teórico deste estudo. A pergunta número cinco do

questionário busca investigar se houve por parte do gestor apoio para que estas atividades fossem desenvolvidas quanto:

A – Ao tempo com os alunos além das aulas regulares;

B – A variação de espaços utilizados para atividades.

A tabela quatro demonstra a distribuição da pontuação indicada pelos professores respondentes do questionário quanto aos dois itens acima dispostos.

Tabela 4 – Apoio dos gestor para as atividades práticas propostas no PNEM

CONTRIBUIÇÃO	PROFESSORES												TOTAL
	PR1	PR2	PR3	PR4	PR5	PR6	PR7	PR8	PR9	PR10	PR11	PR12	
A	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	<b>60</b>
B	5	5	5	5	5	1	4	5	5	5	5	5	<b>55</b>

Fonte: pesquisa realizada com professores egressos do PNEM na Escola José Eduardo Aquino em novembro de 2017.

A análise das respostas apresentadas no questionário sobre apoio da gestão da escola quanto a disponibilização de tempo com os alunos fora dos horários de aula para que pudessem desenvolver as atividades de aprendizagem problematizada, indica que houve unanimidade para esse quesito, ou seja, todos os professores assinalaram que concordaram totalmente com a afirmação. Entretanto, esta unanimidade não se aplica à segunda afirmação, pois o professor PR6 assinalou discordar totalmente e o professor PR4 concordar em grande parte, sendo que os demais concordaram totalmente. Desta forma, o quesito: oportunidade de espaços para desenvolvimento de atividades propostas atingiu 55 pontos, ou seja, 91,6% do total da pontuação, concluindo-se portanto que na visão da maioria dos respondentes o gestor oportunizou espaços para desenvolvimento das atividades propostas.

As reflexões em torno da organização do trabalho pedagógico na escola durante o curso de formação continuada de professores foram relevantes a partir de dois referenciais: um se fundamenta no princípio da gestão democrática da escola e outro busca compreender e interpretar as DCNEM como diretrizes para construção do redesenho curricular e da reescrita do PPP. Desta forma, o grupo de professores necessitava do acesso ao documento para que pudessem reescrevê-lo. A afirmação número seis do questionário, submetida para aprovação dos respondentes refere-se a: o gestor da minha escola facilitou o meu acesso ao PPP para que eu pudesse sugerir mudanças em sua estrutura conforme preconiza o PNEM.

Na escala a maioria dos professores apontou para concordo totalmente, ou seja, nove professores assinalaram cinco pontos, ou seja, concordaram totalmente e três, PR5, PR6 e PR11 apontaram para: concordo em grande parte. Assim, a pontuação ficou definida em 57 pontos o que representa 95% do total de pontos indicando que: sim, na visão dos respondentes, houve a facilitação de acesso, por parte do gestor, pelo menos em grande parte, ao PPP da escola.

A afirmação número sete do questionário refere-se: o gestor da minha escola apoiou os projetos de interdisciplinaridade, abordagem pedagógica proposta pelo PNEM.

Na escola democrática, o gestor é um professor que está gestor e como professor ele possui formação docente. Na visão de Schön (2000) para exercer a função de gestor é necessário que o professor adquira uma formação profissional reflexiva. Não há como exercer essa reflexão no processo ensino aprendizagem sem uma visão sobre interdisciplinaridade.

Segundo Reis, Raymundo & Pacheco (2012, p.185):

É necessário identificar este gestor escolar com iniciativas reflexivas, capazes de alterar as práticas pedagógicas, com uma visão interdisciplinar, formar e desenvolver seus liderados. E, neste contexto deve-se reconhecer a educação como um elemento fundamental no desenvolvimento humano, tendo como agente principal o Gestor escolar.

Ora, se há a necessidade que o gestor possua visão interdisciplinar é mais que natural que um gestor eficiente apoie os projetos interdisciplinares na escola. Desta forma, os respondentes da pesquisa, em sua maioria, 11 professores, concordaram totalmente quanto ao apoio do diretor em projetos interdisciplinares desenvolvidos, sendo que apenas um, professor PR8, concordou em grande parte o que gerou uma pontuação de 59 pontos que representam 98,3% da pontuação máxima apontada pelos respondentes, o que indica que, na visão dos respondentes ao questionário, o diretor apoiou os projetos interdisciplinares.

#### 4.4.ASPECTOS DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Este tópico refere-se, essencialmente, ao direcionamento do curso para formação humana integral. Em nossas análises procuraremos demonstrar se, na visão dos professores respondentes: o grupo fez levantamentos de dados que permitiram conhecer aspectos importantes dos sujeitos matriculados no ensino médio da escola pesquisada; se foram desenvolvidas ações que possibilitassem tornar o jovem estudante protagonista de sua formação; se foi possível criar elos entre o que eu ensino e o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e se foram implementados projetos interdisciplinares.

A primeira afirmação consiste em: durante a realização do curso, foram levantados dados que permitiram conhecer aspectos importantes dos sujeitos matriculados no ensino médio da minha escola.

A – Perfil social

B – Perfil cultural

C – Perfil econômico

A tabela cinco demonstra a distribuição da pontuação indicada pelos professores respondentes do questionário quanto aos três aspectos acima dispostos.

Tabela 5 – Conhecimentos de dados importantes dos alunos matriculados no ensino médio.

CONTRIBUIÇÃO	PROFESSORES												TOTAL
	PR1	PR2	PR3	PR4	PR5	PR6	PR7	PR8	PR9	PR10	PR11	PR12	
A	5	5	4	5	4	5	5	4	4	5	5	5	<b>56</b>
B	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	<b>58</b>
C	5	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	<b>58</b>

Fonte: pesquisa realizada com professores egressos do PNEM na Escola José Eduardo Aquino em novembro de 2017.

A análise (tabela 5) nos permite observar que a maioria dos respondentes concorda totalmente com a afirmação de que foram levantados dados sociais, culturais e econômicos sobre os alunos do ensino médio. No entanto, o Professor PR8 assinalou para os três quesitos que concorda em grande parte, o professor PR3 assinalou para o quesito perfil social que concorda em grande parte, o professor PR5 assinalou que concorda em grande parte para os perfis social e econômico e, o professor PR9 assinalou que concorda em grande parte para os perfis social e cultural.

A maioria dos respondentes, nove professores, concordaram totalmente para o quesito: perfil social e três concordaram em grande parte perfazendo um total de 56 pontos, isto é, 93,3% do total da pontuação. Para o perfil cultural 10 professores apontaram para concordo totalmente e apenas dois assinalaram que concordam em grande parte obtendo 58 pontos, 96,7% do total de pontos. Quanto ao perfil econômico obtivemos os mesmos resultados que o perfil cultural. Diante disso, concluímos que na visão da maioria dos respondentes há a confirmação que foram levantados dados sociais, culturais e econômicos dos alunos do ensino médio na escola pesquisada.

A décima questão do questionário afirma que: a principal proposta do PNEM foi tornar o jovem protagonista de sua formação. Durante o curso

foram desenvolvidas ações que possibilitaram esse processo. Todos os respondentes assinalaram que concordavam totalmente, ou seja, não houve nenhuma dúvida quanto às ações desenvolvidas.

Segundo Costa (2000, p.9) protagonismo na educação designa:

a participação de adolescentes no enfrentamento de situações reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla cujo o foco é a criação de espaços e condições que propiciem ao adolescente empreender ele próprio a construção de seu ser em termos pessoais e sociais

Exemplo de criação de espaço para condições de superação que gera o protagonismo do jovem estudante foi a reativação, na escola pesquisada, do Grêmio Estudantil, entidade que estimula o processo democrático e atua em eventos sociais, esportivos e discute projetos da escola.

A décima primeira afirmação do questionário diz: o curso me possibilitou criar elos entre o que eu ensino e o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Para essa afirmação, os professores PR4, PR5 e PR11 assinalaram a opção que concordam em grande parte, os demais professores, ou seja, nove respondentes assinalaram que concordam totalmente. A soma da pontuação assinalada perfaz 57 pontos o que representa 95% do total de pontos possíveis.

Diante da afirmação que o curso possibilitou criar elos entre os conteúdos ensinados e o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura urge a necessidade de alguns esclarecimentos de como o curso de formação continuada instrumentou os professores a realizarem esse processo.

A primeira ação, neste sentido, foi trazer para os professores o entendimento da complexidade de um currículo integrado. Para substituir o tradicional currículo fragmentado foi proposto um currículo interdisciplinar que pudesse dialogar com mundo do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia.

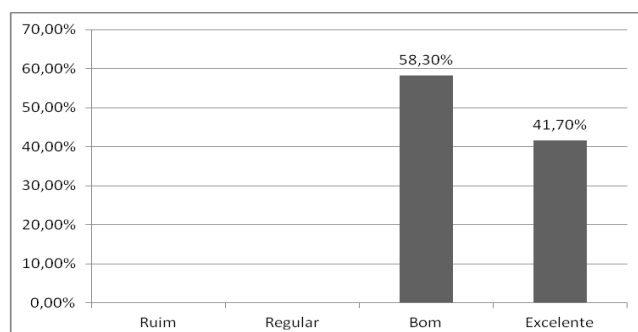
A partir daí, foram criados projetos problematizadores envolvendo o conhecimento cotidiano dos alunos e os conteúdos articulados de forma

interdisciplinar foram inseridos no currículo. Isso responde a afirmação da questão doze do questionário: durante a realização do PNEM foram implementados em minha escola projetos interdisciplinares. Para esta afirmação 11 respondentes concordaram totalmente, apenas o professor PR8 assinalou concordar em grande parte, sendo a pontuação 59 dos 60 pontos possíveis, ou seja, 98,3%. Diante dos resultados apresentados nas análises deste bloco do questionário podemos afirmar que, na visão subjetiva dos professores foi possível contemplar na escola pesquisada a proposta de formação humana integral conforme preceitua as DCNEM.

#### 4.5.AVALIAÇÃO DO PNEM

A décima terceira questão do questionário refere-se a como os professores respondentes avaliam o material pedagógico oferecido pelo curso (cadernos orientadores). Foram oferecidas as seguintes opções: ruim, regular, bom e excelente. Dos 12 respondentes sete, ou seja, 58,3%, responderam que o material foi bom e, cinco responderam que o material foi excelente o que corresponde a 41,7%. Nenhum dos respondentes considerou o material ruim, ou regular. Conforme fica evidenciado no gráfico 10:

Gráfico 10 – Avaliação do material do curso (cadernos orientadores).



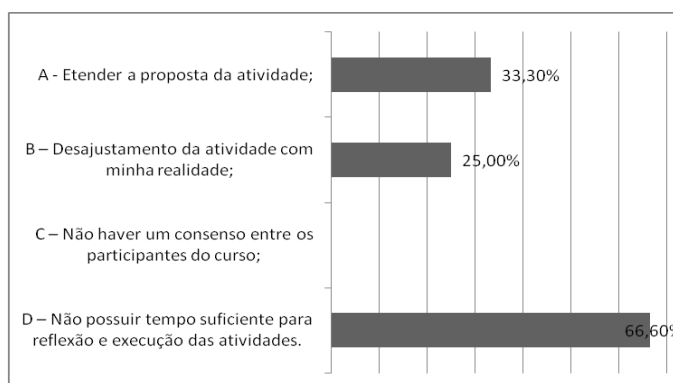
Fonte: pesquisa realizada com professores egressos do PNEM na Escola José Eduardo Aquino em novembro de 2017.

A pergunta da décima quarta questão foi: quais as dificuldades você encontrou nas atividades de reflexão/ação propostas pelo curso? Foram oferecidas no questionário estruturado as seguintes opções:

- A - Entender a proposta da atividade;
- B – Desajustamento da atividade com minha realidade;
- C – Não haver um consenso entre os participantes do curso;
- D – Não possuir tempo suficiente para reflexão e execução das atividades.

O gráfico 11 demonstra as principais dificuldades encontradas nas propostas de reflexão/ação pelos professores respondentes do questionário.

Gráfico 11 – Dificuldades nas propostas de reflexão/ação



Fonte: pesquisa realizada com professores egressos do PNEM, na Escola José Eduardo Aquino em novembro de 2017.

A análise (gráfico 11) nos permite observar que alguns professores marcaram mais de uma opção por encontrarem mais de uma dificuldade nas propostas de reflexão/ação e nenhum apontou: não haver consenso entre os participantes do grupo. Desta forma, oito, 66,6% dos professores marcou a opção não possuir tempo suficiente para reflexão e execução das atividades, provavelmente devido às jornadas duplas ou triplas já mencionadas neste estudo; quatro, ou seja, 33,3%, dos respondentes assinalou a primeira opção:

não entender a proposta da atividade; três professores marcaram a opção: desajustamento da atividade com minha realidade.

Sobre as dificuldades apresentadas nas opções A e B, provavelmente, tenham sua origem no pouco contato que os professores têm com o pensar reflexivo que pressupõe dúvida, pesquisa, procura. Na visão de Dewey (1979, p.24) “a necessidade de solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão”. Percebe-se, desta forma, que existe na escola uma rotina, onde há aceitação sem reflexão acerca da realidade do ensino, daí a dificuldade dos professores em entender a proposta ou situá-la distante de sua realidade.

Na décima quinta pergunta, questionamos quais os aspectos positivos o professor observou na formação continuada ocorrida no PNEM. Destacamos os diversos aspectos apresentados pelos respondentes conforme consta no quadro dois, a seguir:

Quadro 2 – Aspectos positivos do PNEM apontados pelos professores respondentes.

PROFESSOR	ASPECTOS POSITIVOS
PR1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação de melhores práticas pedagógicas;</li> <li>• Empenho em sua própria superação;</li> <li>• Estímulo à criatividade;</li> <li>• Novas perspectivas de trabalho.</li> </ul>
PR2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estímulo à criatividade;</li> <li>• Novas perspectivas de trabalho.</li> </ul>
PR3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação com os colegas;</li> <li>• Interdisciplinariedade;</li> <li>• Valorização dos jovens.</li> </ul>
PR4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior tempo de conviência com os colegas;</li> <li>• Relatos de experiências;</li> <li>• Muito aprendido.</li> </ul>
PR5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aquisição de conhecimentos específicos;</li> <li>• Qualificação;</li> <li>• Atendimento às exigências do ensino;</li> <li>• Aperfeiçoamento pedagógico;</li> <li>• Envolvimento com a comunidade escolar</li> </ul>

Continua...

Continuação...	
PROFESSOR	ASPECTOS POSITIVOS
PR6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior engajamento em projetos interdisciplinares;</li> <li>• Valorização do aluno como sujeito da aprendizagem;</li> <li>• Maior realização de projetos;</li> <li>• Refletir e mudar práticas docentes.</li> </ul>
PR7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maior participação em projetos interdisciplinares;</li> <li>• Valorização do aluno como protagonista na aprendizagem;</li> <li>• Conhecimento da realidade social e econômica dos educandos;</li> <li>• Reflexão e adaptações das práticas pedagógicas.</li> </ul>
PR8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualificação profissional;</li> <li>• Aproximação dos alunos.</li> </ul>
PR9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mobilização dos professores em prol do aluno;</li> <li>• Troca de experiências.</li> </ul>
PR10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorou o relacionamento com os alunos;</li> <li>• Ampliou o conhecimento.</li> </ul>
PR11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ampliação dos objetivos profissionais;</li> <li>• Troca de experiência;</li> <li>• Otimização do processo ensino/aprendizagem.</li> </ul>
PR12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Otimização do processo ensino/aprendizagem;</li> <li>• Ampliação dos objetivos profissionais.</li> </ul>

Fonte: pesquisa realizada com professores egressos do PNEM na Escola José Eduardo Aquino em novembro de 2017.

Ao analisar as respostas sobre os aspectos positivos apontados pelos professores respondentes (Quadro 2) observamos que houve grande relevância em aspectos levantados na revisão de literatura sobre formação continuada de professores. Assim, filtramos as respostas e as condensamos em tópicos para facilitar o entendimento:

- A) melhorar a prática pedagógica por meio de qualificação profissional;
- B) reflexão sobre práticas pedagógicas;
- C) aumento dos projetos interdisciplinares;
- D) aproximação do aluno melhorando o conhecimento sobre ele.
- E) otimização do processo ensino/aprendizagem.
- F) aproximação entre os professores por meio do trabalho coletivo;

O primeiro aspecto positivo apresentado aqui pelos professores refere-se a melhoria da prática docente por meio da qualificação profissional. Segundo Rivas et al. (2005), os processos de desenvolvimento pessoal e profissional do professor devem surgir a partir da visão que o coloca como detentor de seu ofício. No decorrer do curso esse aspecto foi discutido e posto em prática, pois não havia modelos pré-determinados para os professores executarem e sim propostas de reflexão-ação em torno dos problemas que permeiam a docência.

O professor PR1 destacou que o curso lhe proporcionou a ampliação de melhores práticas pedagógicas e fez com que pudesse empenhar-se mais na prática docente superando suas dificuldades. Tardif (2012), refere-se às práticas pedagógicas como algo que evolui com o tempo e as mudanças sociais, ou seja, o que era bom ontem pode não ser bom hoje. A proposta dos cadernos de formação continuada traz aos professores e professoras uma variedade de possibilidades de promover o processo ensino/aprendizagem por meio da reflexão-ação. Na mesma perspectiva, os professores PR7 e PR11 consideraram que o curso lhes proporcionou maior reflexão para adaptação de práticas pedagógicas e ampliação profissional. Na visão do professor PR6 o curso lhe fez refletir e mudar práticas docentes.

O aspecto positivo apresentado pelos professores: reflexão sobre as práticas pedagógicas, nos remete ao conceito de professor reflexivo. Na visão de Dewey (1979) o professor reflete trazendo as questões problemáticas de suas práticas pedagógicas, e faz isso ao mesmo tempo em que atua como professor. Entretanto, quando se faz essa reflexão após a ação nos deparamos com a reflexão da ação, amplamente exercitada nas atividades dos cadernos do PNEM. Para Dewey (1979), no momento em que o professor procura compreender a ação, interpretando-a e tem capacidade em criar outra alternativa para aquela situação ele estará realizando o processo de reflexão sobre a reflexão na ação.

Segundo Nóvoa (1995) os professores reflexivos devem assumir a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional tornando-se

protagonistas na implantação de políticas educativas. Processo de formação continuada dentro da escola, como foi desenvolvido o PNEM na Escola Estadual José Eduardo Aquino, possibilita o desenvolvimento de práticas coletivas, construtivas e colaborativas delineando caminhos para construção de novos saberes docentes. Acreditamos que foi nesta linha de pensamento que os professores respondentes ao questionário apontaram a reflexão sobre suas práticas pedagógicas como aspecto positivo apresentado no curso.

O desenvolvimento de projetos interdisciplinares foi indicado como fator positivo por vários professores PR3; PR6 e PR7. Ao analisarmos as DNCEM (anexo 3) e os cadernos orientadores do PNEM, observamos que ocorre a mudança na estrutura curricular que passa a ser organizada por áreas de conhecimento e não mais por disciplinas. Nesse contexto, os projetos interdisciplinares tornaram-se fundamentais para a concretização da nova organização curricular. Como discutimos no referencial teórico a interdisciplinaridade passou a ser o instrumento que possibilitaria o diálogo entre as áreas do conhecimento e entre as disciplinas que configuram as áreas do conhecimento. Assim, é natural que houvesse um significativo aumento de projetos interdisciplinares.

O PNEM, embora se apresentasse como política pública de formação continuada de professores, o seu objetivo maior era tornar o jovem estudante do ensino médio protagonista de sua formação por meio da formação humana integral e, com isso melhorar os níveis de aprendizagem, diminuir a evasão escolar e trazer para a escola os jovens que a ela tem direito e se encontram fora. O professor PR7 cita como fator positivo o conhecimento da realidade social e econômica dos educandos. Uma das propostas de reflexão/ação do PNEM abordada na primeira etapa consistia em instigar os professores a se aproximarem dos alunos, observando-lhes o cotidiano, as características sociais, econômicas e culturais.

Os professores PR11 e PR12 indicaram a otimização no processo ensino/aprendizagem como um fator positivo desenvolvido no PNEM. Segundo Oliveira (2014) o desenvolvimento acelerado das tecnologias da

informação e da comunicação (TICs) tem causado grande impacto em todas as áreas da atividade humana. Entretanto, a escola não tem acompanhado essas transformações e por isso não temos visto condições favoráveis a efetivação e utilização das novas TICs, pois os professores apenas as consome em sala de aula quando deveriam utilizá-las em prol da educação. Para o autor, as TICs se convertem em tecnologias educativas quando são usadas como estratégias de ensino/aprendizagem e não como apenas um recurso de demonstração.

Em conversa com o Gestor da Escola Estadual José Eduardo Aquino, constatamos que a escola possui recursos didáticos e pedagógicos, no entanto, estes eram pouco utilizados pelos professores. O curso procurou instrumentalizar os professores para utilização das tecnologias da informação em prol dos processos de ensino/aprendizagem. Acreditamos que seja nesta perspectiva que os professores indicaram como fator positivo essa otimização dos processos de ensino e aprendizagem.

O trabalho coletivo, aproximação dos colegas, interação entre os colegas, troca de experiência, foram assinalados pelos professores: PR3, PR4 e PR9 como aspectos positivos obtidos no curso. Para Rivas et al. (2005), as práticas coletivas, construtivas e colaborativas são imprescindíveis para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. O PNEM possibilitou essas práticas quando instituiu a escola como local privilegiado de formação, pois ao fazê-lo promoveu o trabalho coletivo entre os colegas professores proporcionando-lhes maior aproximação em torno de projetos problematizadores e interdisciplinares.

Na décima sexta e última pergunta do questionário, arguimos sobre qual a principal contribuição o PNEM proporcionou para a formação dos professores como docentes. Diante das respostas proferidas para a décima quinta pergunta agrupamos as respostas conforme o tipo de contribuição. A primeira contribuição refere-se ao convívio, entendimento e melhoria no trato com os jovens estudantes. Evidenciamos os dizeres dos professores para essa contribuição: “Como docente comecei a ver o outro lado do estudante, tentar contribuir não somente como educador, mas também como um instrutor de

cidadania”. (PR7); “Conhecer melhor o perfil dos meus alunos” (PR4); “ser mais paciente com os alunos quando querem relatar suas experiências” (PR10); “Percebi a necessidade de olhar o jovem como sujeito do seu próprio conhecimento” (PR6).

Percebe-se que os professores passaram a valorizar o diálogo como instrumento de grande importância na formação dos jovens estudantes do ensino médio. Para Freire (1986) só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo como fenômeno humano capaz de refletir sobre a ação dos homens e mulheres.

[...], o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (Freire, 2005, p.91).

Desta forma, o PNEM ampliou a capacidade de os professores compreenderem o quanto o diálogo com os alunos é necessário para o processo de ensino/aprendizagem em uma perspectiva de trocas entre os sujeitos em situações problematizadas.

A proposta de aglutinar as disciplinas em áreas do conhecimento presente nas DNCEM e discutida no curso de formação continuada, possibilitou aos professores ampliarem seus entendimentos sobre interdisciplinaridade. Assim, como principal contribuição a interdisciplinaridade aparece em mais de uma afirmação: “aprendi a articular os meus conhecimentos disciplinares com professores de outras disciplinas, isso é interdisciplinaridade” (PR3); “possibilidade de desenvolver projetos interdisciplinares” (PR12); “perspectiva interdisciplinar nos procedimentos pedagógicos” (PR11); “desenvolver projetos interdisciplinares focados à realidade dos alunos da escola” (PR6).

A matriz curricular de nossos sistemas de ensino tem sido constituída por um conjunto de disciplinas que surgiram para facilitar a compreensão dos

fatos que não acontecem isoladamente, mas que na escola eles são estudados isoladamente de forma descontextualizada. Nos dizeres de Morin (2001) nós aprendemos a separar tudo, agora precisamos aprender a religar tudo em uma conexão completa. “Quanto aprendemos que a interdisciplinaridade não desvaloriza as disciplinas e sim cria elos entre elas abrimos nossas possibilidades de trabalho neste sentido” (PR11).

A análise detalhada da pesquisa empírica podemos concluir que ao longo das 16 questões elaboradas com intuito de analisar o PNEM na Escola Estadual José Eduardo Aquino, distribuídas em seis blocos de análise podemos chegar a algumas conclusões: os professores possuem grande experiência nas áreas que atuam; sua maioria trabalha em dois ou três turnos; o gestor da escola apoiou a realização do curso nos quesitos questionados; os professores respondentes avaliaram, em sua maioria o curso como bom ou excelente; como fatores negativos do curso os professores apontaram dificuldades no entendimento das propostas de reflexão/ação e falta de tempo para desenvolver as atividades.

Como fatores positivos os professores respondentes destacaram: a aproximação dos professores com os jovens estudantes, conhecendo-lhes aspectos do seu cotidiano; melhoria nos processos de ensino/aprendizagem por meio de projetos interdisciplinares; troca de experiências entre os participantes do grupo para maior entendimento e possível resolução dos problemas da escola. Nas respostas dos professores, dentro de suas subjetividades o curso melhorou e ampliou todos estes aspectos.

Dentre as propostas do PNEM, o programa propunha a resolução de problemas crônicos do ensino médio brasileiro como: desvinculação dos conteúdos com a realidade dos estudantes; altíssimos índices de evasão escolar; distorção idade/série e baixo rendimento dos alunos (Ramos et al. (2013). Para atender ao quarto objetivo secundário deste estudo, ou seja, averiguar se o curso de formação continuada de professores, promovido pelo PNEM melhorou os resultados de aprendizagem dos alunos, recorreremos a

pesquisa documental exploratória com utilização de dados secundários em um sistema de monitoramento da aprendizagem.

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais a SEE/MG possui um sistema de monitoramento da aprendizagem, ferramenta online que reúne informações e indicadores educacionais de toda a rede estadual de ensino que pode ser acessada por diferentes públicos, gestores, técnicos da secretaria, diretores escolares, especialistas, professores, dentre outros.

O Sistema de Monitoramento Escolar de Minas Gerais (SME/MG) é um sistema online que reúne informações e indicadores da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Seu principal objetivo é apresentar dados provenientes de sistema de gestão de avaliação reunindo informações que permitem a análise comparativa de um amplo conjunto de indicadores por diversos períodos. Assim, além de várias outras avaliações o sistema apresenta os resultados das avaliações da aprendizagem dos estudantes e a distorção idade/série cursada.

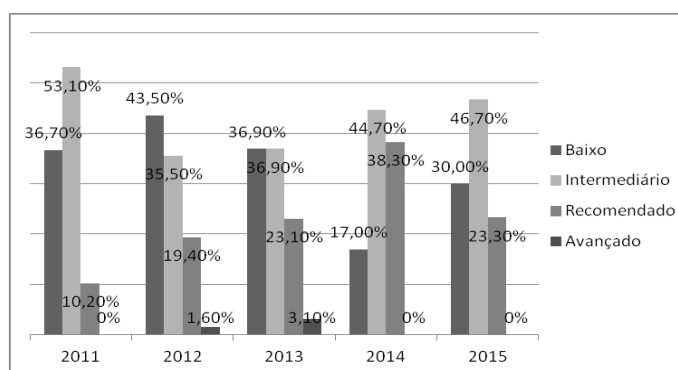
Conforme o Sistema de Monitoramento Escolar disponível no sítio: <<http://monitoramento.caedufjf.net>>, a Escola Estadual José Eduardo Aquino possui, em 2017, 1450 alunos, sendo que 228 alunos estão cursando o ensino médio comum e 206 estão no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA); 55% dos alunos são do sexo masculino e 45% feminino.

O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública no que se refere às habilidades e competências em Língua Portuguesa e Matemática. São avaliados os alunos do final de cada ciclo de aprendizagem, ou seja, alunos do quinto e do nono ano do Ensino Fundamental e alunos do terceiro ano do ensino médio.

O Proeb tem como objetivo fornecer subsídios ao governo estadual e prefeituras municipais para a tomada de decisões relativas às políticas públicas educacionais e, à gestão escolar para que reflita quanto ao direcionamento de suas práticas pedagógicas (Minas Gerais, 2008). Utilizaremos os dados fornecidos pelo Sistema de Monitoramento para realizarmos uma comparação dos dados obtidos a partir de 2011 até 2015,

ano em que findou-se PNEM, com intuito de averiguarmos se houve alguma mudança significativa quanto a avaliação dos alunos nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática comparando-os. O gráfico 12, a seguir mostra os resultados do Proeb em Língua Portuguesa para o ensino médio na Escola José Eduardo Aquino no período de 2011 até 2015.

Gráfico 12 – Evolução dos resultados do Proeb em Língua Portuguesa para o terceiro ano do ensino médio na escola pesquisada.



Fonte: Sistema de Monitoramento Escolar (2015). Organizado pelo autor.

A análise (grafico 12) referente a evolução das notas em Língua Portuguesa, nos permite observar que em 2011, 36,7% dos alunos matriculados no terceiro ano do ensino médio da escola pesquisada encontrava-se no nível de rendimento considerado baixo, 53,10% no nível intermediário, 10,20% no nível recomendado e nenhum aluno no nível avançado. Para 2012 o percentual de alunos considerados de baixo rendimento subiu significativamente, passando para 43,50%, diminuiu o percentual de alunos no nível intermediário para 35,5% e aumentou o percentual de alunos no nível recomendado para 19,40%, sendo que neste ano 1,6% dos alunos passa a configurar o nível avançado.

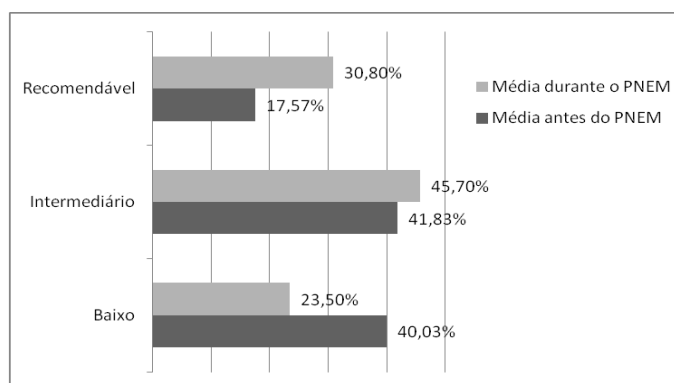
Em 2013, tanto o nível baixo quanto o nível intermediário passaram a configurar 36,90% cada um, o nível recomendado subiu para 23,10% e o nível de alunos avançados aumentou para 3,10%. Para 2014, ano de início do curso

de formação continuada do PNEM, o rendimento baixo diminuiu consideravelmente passando para 17,00% e o nível intermediário aumentou, também significativamente para 38,30% e o nível avançado voltou a desaparecer.

Em 2015 o nível baixo voltou a subir atingindo 30,0% dos estudantes e nível intermediário, praticamente não alterou, passando para 46,70% e, o nível recomendado caiu para 23,3%, o nível avançado permaneceu sem nenhuma representação.

O gráfico 13 traz as médias dos resultados nos três níveis: baixo, intermediário e recomendável para proficiência em Língua Portuguesa. Desconsideramos o nível avançado uma vez que apresentou níveis muito baixos em todos os anos.

Gráfico 13 – Médias dos resultados em Língua Portuguesa antes e durante a realização do PNEM.



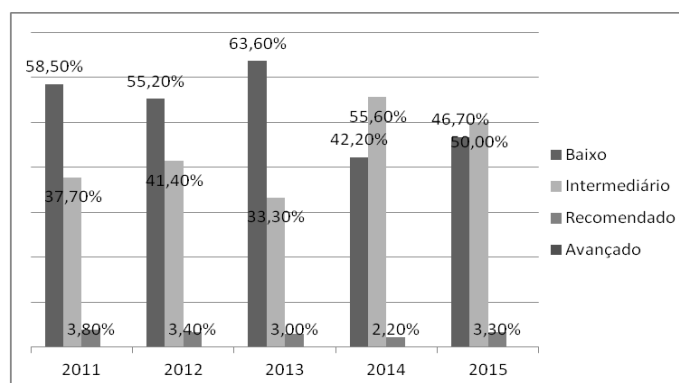
Fonte: Sistema de Monitoramento Escolar (2015). Organizado pelo autor.

A análise do (Gráfico 13) nos permite observar a evolução das médias nos níveis baixo, intermediário e recomendável em proficiência em Língua Portuguesa. Antes do PNEM a média dos alunos nos anos de 2011, 2012 e 2013 no nível baixo era 40,03% do total de alunos; durante e após a realização do PNEM os alunos com baixo rendimento passaram a representar apenas 23,50%, ou seja, o percentual de alunos com baixo rendimento durante a

realização do PNEM é 16,53% menor que a média dos anos anteriores. Quanto ao nível intermediário, durante a realização do PNEM, também o gráfico apresenta uma ligeira melhora de 3,87%; também ocorre uma significativa melhora no nível recomendado que apresentava uma diferença de 13,23% maior que os anos anteriores ao PNEM.

O gráfico 14, a seguir mostra os resultados do Proeb em Matemática para o ensino médio na Escola José Eduardo Aquino no período de 2011 até 2015.

Gráfico 14 – Evolução dos resultados do Proeb em Matemática para o terceiro ano do ensino médio



Fonte: Sistema de Monitoramento Escolar (2015). Organizado pelo autor.

A análise (gráfico 14) nos permite observar que em todos os anos não houve alunos em nível avançado para o conteúdo de matemática. Em 2011 o percentual de alunos no nível baixo era de 58,5% mais da metade dos alunos e 37,70% encontravam-se no nível intermediário e apenas 3,80% estava no nível recomendado. No ano de 2012, houve uma pequena melhora de alunos que migraram do nível baixo para o intermediário, ou seja, o nível baixo passou para 55,20% e o nível intermediário subiu para 41,40%, sendo que o nível recomendado baixou para 3,40%.

Em 2013 o nível baixo voltou a subir, atingindo 63,60% dos alunos e o nível intermediário caiu para 33,30%, caindo também o nível recomendado para 3,0%. No ano de 2014, ano em que se iniciam as atividades do PNEM, o

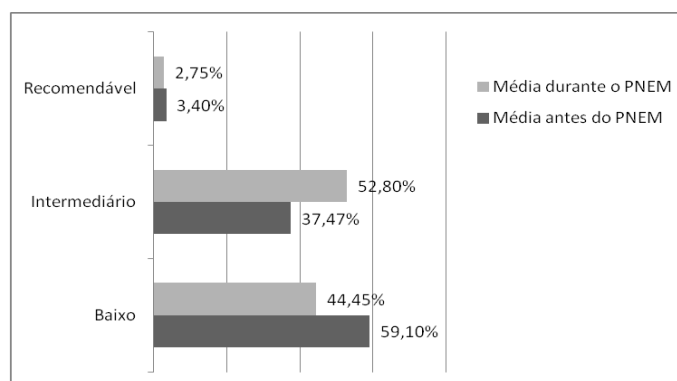
percentual de alunos no nível baixo cai significativamente para 42,20% e o nível intermediário sobe para 55,60%, no entanto o nível recomendado continua muito baixo atingindo apenas 2,2%.

O PNEM continua até julho de 2015, neste ano, os percentuais não se alteram muito em relação a 2014, pois no nível baixo encontra-se 46,70% e no nível intermediário 50,0% dos alunos, sendo que o percentual de alunos no nível recomendado tem um ligeiro aumento passando para 3,30%.

Verificamos que os alunos da escola pesquisada obtiveram, no período analisado, melhores resultados em Língua Portuguesa que Matemática. Embora as avaliações envolvam apenas dois conteúdos (Língua Portuguesa e Matemática) é possível verificar, por meio das análises dos gráficos 11 e 12, que nos anos de 2014 e 2015, período em que foram desenvolvidas as ações do PNEM, ocorreram melhorias nos resultados dos alunos. Notamos que houve um significativo avanço dos alunos de baixo rendimento para o intermediário e do intermediário para o recomendado em Língua Portuguesa e, do nível baixo para o nível intermediário em Matemática.

O gráfico 13, traz as médias dos resultados nos três níveis: baixo, intermediário e recomendável em Matemática. Desconsideramos o nível avançado uma vez que para essa disciplina não houve nenhum aluno nesta condição.

Gráfico 15 – Médias dos resultados em Matemática antes e durante a realização do PNEM.



Fonte: Sistema de Monitoramento Escolar (2015). Organizado pelo autor.

A análise (gráfico 15) nos permite inferir que a média dos alunos em nível baixo no conteúdo de Matemática nos anos 2011, 2012 e 2013 era de 59% ao passo que nos anos de 2014 e 2015, anos de realização do PNEM, o percentual aparece menor neste nível, 44,45%, ou seja, 14,65% menor o que significa que um percentual menor encontrava-se no baixo rendimento durante a realização do PNEM; quanto ao nível intermediário, no período anterior a média era de 37,47% e no período de realização do PNEM subiu para 52,80% e no nível recomendável no período anterior era de 3,4% e durante a realização do PNEM, baixou para 2,75%. Isso significa que: 15,33% dos alunos que se encontravam no nível baixo subiu para o nível intermediário e 0,65% dos alunos que se encontrava no nível recomendável desceu para os níveis intermediário ou baixo. No entanto, os resultados, ainda apresentam média de 14,77% de evolução dos alunos do nível baixo para o nível intermediário, o que evidencia melhora no conteúdo de matemática.

Ainda que a formação continuada promovida pelo PNEM não possa ser considerada como única responsável pelos percentuais de melhora apresentados nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, necessitando, portanto, estar articulada as outras dimensões e condicionantes dentro e fora da escola, fica evidenciado na pesquisa o seu valor, nas respostas positivas dos professores respondentes ao questionário que atestam melhorias na eficácia da aprendizagem dos alunos por meio de recursos pedagógicos, projetos interdisciplinares, ações de aproximação e valorização dos alunos, aperfeiçoamento profissional e trocas de experiências docentes, desenvolvidas durante o curso.

Entendemos que para surtir efeitos duradouros o processo de formação de professores deve ser contínuo por toda a sua vida profissional. Não obstante a importância e eficácia do PNEM, ações governamentais levaram à sua descontinuidade em setembro de 2016, mesmo período que tivemos a aprovação da reforma do ensino médio que dentre as diversas críticas recebidas a Lei 13.415/2017 destaca-se por ter entrado em vigor primeiramente como Medida Provisória 746/2016, sem nenhum debate ou

discussão com professores, alunos ou entidades de classe (Oliveira & Costa, 2017).

Paradoxalmente chamada de nova, a lei preceitua retrocessos no processo ensino/aprendizagem ao promover a desvalorização do profissional docente quando admite em seu Art. 6º, inciso IV, pessoas com “notório saber” atuando como professores. Segundo Oliveira & Costa (2017, p.11), “a tradução prática desta visão é a oferta de formação profissional precária, puramente tecnicista, destinada ao aluno pobre que ocupará postos de trabalho precários”.

Enquanto o PNEM buscava um elo entre as disciplinas na formulação de áreas de conhecimento que deveriam dialogar entre si por meio da interdisciplinaridade a nova Lei do ensino médio, Lei 13.415/2017, suplanta conteúdos com a justificativa que o aluno poderá escolher seu itinerário de estudos dentro de uma área do conhecimento.

Segundo Castilho (2017), ao contrário do que é divulgado pela mídia governamental, os itinerários formativos não serão necessariamente escolhidos pelos estudantes.

Serão contemplados conforme as condições da escola em ofertá-los. [...]. Diante do déficit histórico e estrutural de recursos humanos nas escolas públicas, não é difícil prever o cenário nessas instituições. Por outro lado, no ensino privado esse quadro poderá configurar-se como novo nicho de mercado e até mesmo como bandeira de marketing tendo em vista que poderá ofertar maior leque de itinerários (Castilho, 2017, p. s/n).

Percebemos que no PNEM havia uma clara intenção de se promover educação para todos, explorando diversas possibilidades de formação humana integral com o propósito de romper com a dicotomia que fazia com que o Estado brasileiro ofertasse dois tipos de ensino médio, públicos e gratuitos, um para a elite e outro para os filhos dos trabalhadores. Na visão de Castilho (2017) ao contrário do PNEM, a nova lei irá reforçar essa dualidade

promovendo ao que Oliveira & Costa (2017, p.1) chamam de “uma ponte para o passado”.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que fizemos sobre as Repercussões do Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio como Política Pública de Formação Continuada de Professores nos trouxe inúmeras aprendizagens e entendimentos a respeito da dimensão e importância do aperfeiçoamento profissional do professor de forma contínua para o atendimento às novas demandas da educação.

Uma delas foi sobre a busca de novos referenciais teórico-metodológicos para suplantiar os velhos paradigmas de formação, entre eles, a racionalidade técnica, por meio da postura crítico-reflexiva e do desenvolvimento profissional (Gatti, 2010), entendendo que o conhecimento profissional visto tanto em suas bases teóricas quanto na prática é evolutivo e necessita de uma formação contínua, devendo os profissionais da educação autoformar-se por meio de diferentes meios, após sua formação universitária inicial. Nesta perspectiva, a formação inicial permite que o professor tenha uma base consistente de conhecimentos para sua atuação profissional, mas que podem e devem ser “revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento” (Tardif, 2012, p.249).

Este estudo apontou para a importância, necessidade e possibilidade do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a formação continuada de professores com a criação de cursos nos quais se desenvolva capacidades voltadas para a prática docente em situações e contextos reais e que sejam desenvolvidos dentro da escola para a formação e reflexão do professor como alguém que elabora e produz conhecimento no próprio campo de atuação.

Percebemos que no curso prevaleceu a formação continuada desenvolvida como trabalho coletivo, pois eram encontros quinzenais nos quais os professores estudavam os conteúdos propostos nos cadernos e se deparavam com atividades de reflexão-ação que eram desenvolvidas coletivamente. Via

de regra, as propostas de reflexão-ação relacionavam os conteúdos com o cotidiano da própria escola envolvendo seus diversos atores. Importante ressaltar que essa dimensão de coletividade, normalmente, é muito pouco explorada em cursos de formação continuada e que, no entanto, foi privilegiada no PNEM.

A proposta de promoção da aprendizagem de forma integralizada privilegiando o professor como sujeito e agente em um processo de aglutinação das disciplinas em áreas de conhecimento possibilitou o desenvolvimento de projetos problematizadores e a efetivação da interdisciplinaridade, apontada pelos professores respondentes do questionário, como uma das principais contribuições que o PNEM proporcionou para a formação docente dos sujeitos da pesquisa.

Embora essa dissertação não esgote a discussão sobre as repercussões do PNEM como política pública de formação continuada, os dados coletados para análise do curso na Escola Estadual José Eduardo Aquino revelam grande satisfação dos professores respondentes diante de uma política voltada para sua formação. Percebemos que os professores destacaram como aspectos positivos do curso: a aproximação com os jovens estudantes, ampliação do conhecimento, aspectos relacionados a melhoria do processo ensino aprendido, dentre outros.

Destacamos aqui a importância da gestão em um curso desenvolvido dentro da escola. A organização dos espaços, do material didático, dos recursos pedagógicos e todo o aparato necessário para o bom andamento dos encontros foi realizada pelo gestor. Neste sentido, a maioria dos professores respondentes ao questionário da escola pesquisada apontou que houve por parte do diretor escolar o apoio necessário ao desenvolvimento do curso.

Acreditamos no potencial da formação continuada como potencializadora da melhoria da qualidade do processo ensino/aprendizagem, acreditamos, ainda, ser necessário que cada vez mais os docentes busquem conhecimentos de forma contínua no âmbito da escola de forma coletiva por meio de discussões com intuito de desenvolver substancialmente um arcabouço de

conhecimentos que possa conduzir o trabalho docente de forma séria no intuito de atingir seus reais objetivos, ou seja, promover uma formação humana integral para os seus jovens alunos.

A presente pesquisa contribuiu, ainda, para a compreensão de outro dos problemas vividos pelos professores, as jornadas duplas ou triplas de trabalho, devido aos baixos salários os professores se submetem a mais de uma jornada de trabalho, preenchendo quase a totalidade do seu tempo à docência em sala de aula, não sobrando tempo para estudos e análise dos processos e métodos didáticos, sequer para o planejamento das suas aulas. A evidência deste fato foi que a maioria dos professores apontou como fator dificultador do curso a falta de tempo suficiente para reflexão e execução das atividades.

Os resultados da pesquisa demonstraram que o curso teve boas repercussões sobre a atuação dos professores ante a proposta de formação humana integral no ensino médio. Sobre a proposta de criação de elos entre os conteúdos ensinados e o mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia, aprofundamentos sobre aspectos sociais, culturais e econômicos dos alunos e implementação de projetos interdisciplinares, quase a totalidade dos respondentes concordou totalmente sobre a realização de atividades neste sentido.

Acreditamos que, com esta investigação, tendo valorizado as subjetividades dos professores, possamos avançar não apenas para um maior entendimento de aspectos que compõem o processo de formação continuada de professores para melhoria do processo ensino/aprendizagem, mas, principalmente ter provocado nos sujeitos entrevistados, uma retomada de sua vontade em aperfeiçoar-se, mais que isso, ter talvez contribuído para que os professores pudessem sair de uma condição de meros espectadores diante de seus problemas, ou seja, impotentes em um processo de constante fracasso escolar dos jovens estudantes, para buscarem formas e lutas em prol de políticas públicas que lhes possibilitem o embate contra essa realidade. Na

certeza que a conscientização da necessidade de formação continuada na docência é primordial.

Este estudo teve como objetivo analisar a formação continuada promovida pelo PNEM na Escola Estadual José Eduardo Aquino no município de Patrocínio-MG, trata-se, portanto, de um estudo de caso que só possui relevância para a amostra estudada. Desta forma, a pesquisa apresenta uma pequena contribuição de um caso de formação continuada que ocorreu em uma unidade escolar, no entanto o PNEM aconteceu em contextos diferentes em milhares de escolas espalhadas por todo o Brasil, sendo que este estudo tem a possibilidade de se expandir em outros casos em uma perspectiva de partilha de novas aprendizagens que possam atestar a eficácia da formação continuada de professores para melhoria dos processos de ensino/aprendizagem com maior abrangência.

A presente pesquisa permitiu responder aos objetivos enunciados, dando a conhecer mais aprofundadamente o perfil dos professores participantes da Escola Estadual José Eduardo Aquino, de forma a contextualizar as suas motivações para participar do PNEM. Além disso, também contribuiu para uma reflexão ao nível das dinâmicas de gestão escolar, uma vez que recolheu testemunhos sobre a percepção dos professores relativamente ao contributo do diretor escolar para a realização do PNEM. Finalmente, as evidências recolhidas neste estudo empírico permitiram analisar, com as limitações já identificadas, se o curso de formação continuada de professores, promovido pelo PNEM melhorou a eficácia dos métodos pedagógicos dos professores, com reflexos nos resultados de aprendizagem dos alunos.

A complexidade do tema não esgota a problemática, mas as “vozes” dos participantes constituem um rico testemunho do caminho traçado, abrindo as portas para as melhorias que poderão ainda ser feitas, numa reflexão permanente sobre as práticas pedagógicas.

## 6.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiub, M. (2006). Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. Palestra apresentada no I Fórum de Reabilitação do Centro Universitário São Camilo. Artigo publicado na revista *O Mundo da Saúde*. São Paulo. V.1, n.30, p.107-116, jan/mar.
- Alarcão, I. (1998). Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In Veiga, Lima P. A. *Caminhos da profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papirus.
- Ander-Egg, E. (1997). *Diccionario de pedagogia*. Buenos Aires: Magistério.
- Afonso, A. J. (2002) A crise da escola e a educação não-escolar. *A Página da Educação*. n. 10, ano 11, março.
- Arroyo, M. G.; Abramowicz, A. (2009). *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos*. Campinas: Papirus.
- Bóia, J. (2003). *Educação e Sociedade – Neoliberalismo e os desafios do futuro*, Edições Sílabo, Lisboa.
- Bonitatibus, S. G. (1991). Ensino medio: expansao e qualidade. In: *Ensino Medio Como Educacao Basica*. São Paulo: Cortez.
- Bourdieu, P.; Passeron, J. (1975). *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. [Trad. Reynaldo Bairão]. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, (Série Educação em Questão).
- Cambi, F. (1999). *História da Pedagogia*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP.

- Candau, V. M. F. (1996). Formação Continuada de professores: tendências atuais. In: Reali, A. M. de M. R.; Mizukami, M. G.(org). *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUSFSCar.
- Carrano P.; Dayrell, J.; Correa L. M. et al. (2013). *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.
- Castilho, D. (2017). *Reforma do Ensino Médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. Pragmatismo Político*. Acedido 25 novembro de: <[www.pragmatismopolitico.com.br](http://www.pragmatismopolitico.com.br)>
- Cöhn, A. (2004). O modelo de proteção social no Brasil: qual o espaço da juventude? In: Novaes, R.; Vannuchi, P. (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1998). Brasília. Acedido em 18 novembro 2017, de <<http://www.planalto.gov.br>>.
- Correa, L. M.; Cunha, T. Z.; Silva, L. O. P. S. (2017). Escola como locus da formação continuada e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: efeitos na vida dos professores. *Em Aberto*, Brasília. v. 30, n. 98, p. 87-104, jan./abr.
- Costa, A. C. G. (2000). *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht.
- Cury, C. R. J. (1991). Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. In: MEC/SENEB/PNUD: *Ensino médio como educação básica*. Cadernos Seneb n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb.
- Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a política nacional de formação de professores da educação básica. Acedido em 01 de novembro 2017 de: <<http://www.planalto.gov.br>>.

- Decreto n. 213.739 de 05 de janeiro de 2004.* Implanta ensino médio em unidades da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Acedido em 15 de setembro 2017 de: <<https://www.almg.gov.br>>.
- Dewey, J. (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição.* São Paulo: Editora Nacional.
- Dias, R. & Matos, F. (2012). *Políticas Públicas – Princípios, Propósitos e Processos.* São Paulo: Atlas.
- Duarte, V. C. (2004). Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa. *Cadernos de Pesquisa.* v.34, n.121, p.139-168.
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas,* Arizona; Flórida, v. 17, n. 8, Abril.
- Falsarella, A. M. (2004). *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.* Campinas: Autores Associados.
- Falsarella, A. M. (2013). Repercussões das Políticas Educacionais no Âmbito Escolar. Rio de Janeiro: *Meta: Avaliação.* v. 5, n. 15, p. 254-271, set./dez.
- Fantini, E. T. (2007). Considerações sociológicas sobre profissionalização docente. Campinas: *Educação, Sociedade,* vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago.
- Fazenda, I. C. A. (1994). *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa.* Campinas, São Paulo: Papirus.
- Ferreira, A, B, de H. (1975). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro, Nova Fronteira
- Flick, U. W. E. (2009). *Qualidade na Pesquisa Qualitativa.* Porto Alegre: Artmed.

- Fonseca, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC.
- Foster, M. M. S.; Leite, T. C. (2014). Formação continuada de professores: da parceria entre universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente. Curitiba: *Rev. Diálogo Educ.*, v. 14, n. 43, p. 865-887, set./dez.
- Formosinho, J. (2002). A universidade e a formação de educadores da infância: potencialidades e dilemas. In: Machado, Maria Lucia (org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez.
- Fossá, M. I. T. (2003). *Proposição de um constructo para análise da cultura de devoção nas empresas familiares e visionárias*. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia do Oprimido/Paulo Freire*. – 25. ed. rev. e atual - Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1986). *Educação como prática de liberdade*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Shor, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (12. ed. 2008).
- Freitas, L. C. et al. (2004). Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Geraldi, C. M. G.; Riolfi, C. R.; Garcia, M. F. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda.
- Frigotto, G. (2001). Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. Florianópolis. *Perspectiva*. v.19, n.1, p.71-87, jan./jun.
- Frigotto, G., Ciavatta, M.; Ramos, M. (2005). O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In H. Costa &

- M. Conceição (Org.) *Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional profissional* (pp 63-71). São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT.
- Gadotti, M. (1999). *Interdisciplinaridade – atitude e método*. Acedido em: 22 de novembro 2017 de: <[www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)>
- Gadotti, M.; Romão, J. E. (Orgs.). (2000). *Autonomia da Escola: princípios e propostas*. 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379.
- Gatti, B. A.; Barreto, E. S. S. (2008). *Professores: Aspectos de Sua Profissionalização, Formação e Valorização Social*. Brasília, DF: UNESCO.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (Orgs.). (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Germano, M. G. (2011). *Uma Nova Ciência Para um Novo Senso Comum*. Campina Grande: EDUEPB.
- Giesta, N. C. (2001). *Cotidiano Escolar e Formação Reflexiva Do Professor: Moda ou Valorização do Saber Docente?* Araraquara: JM Editora.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.
- Grigoli, J. A. G. et al. (2010). A escola como lócus de formação docente: uma gestão bem sucedida. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 237-256. Acedido em 20 de outubro de 2017 de: <<http://www.scielo.br>>.
- Houpert, D. (2005). Quels principes pour la formation continue? Enseigner, un métier qui s'apprend. *Cahiers pédagogiques*, n. 435, p. 45-49.
- Ideb – Apresentação* – (2017). Brasil, Minsitério da Educação, Acedido em 05 novembro de 2017, de <<http://portalme.gov.br>> .

Imbert, F. (2003). *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano.

Inep – (2014). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério da Educação. *Indicador de Esforço Docente*. Acedido em: 17 de novembro 2017 de: <[www.nep.gov.br](http://www.nep.gov.br)>.

Jacomini, M. A. & Penna, M. G. (2016). Carreira docente e valorização do magistério: condições de trabalho e desenvolvimento profissional. *Pro-Posições*. v. 27, n. 2 (80), p. 177-202. Acedido em 02 novembro de 2017 de: <<http://www.scielo.br>>.

Japiassu, H. (1976). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.

Kuenzer, A. Z. (2011). A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set.

*Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Acedido em 20 de outubro 2017 de: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>.

*Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Acedido em 20 de outubro 2017 de: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm)>.

*Lei n. 2610 de 08 de janeiro de 1962*. Institui normas para financiamento de construção e ampliação de escolas no Estado de Minas Gerais. Acedido em 20 de setembro 2017 de: <<https://www.almg.gov.br>>.

Libâneo, J. C. (1991). *Didática*. São Paulo: Cortez.

- Libâneo, J. (2002). "Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia" IN: Pimenta, S. G. (Org.) *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2005). Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. In: Papi, S. O. G. *Professores: formação e profissionalização*. Araraquara: JM Editora Ltda.
- Lima, M.; Almeida, J. R. (2014). Ensino médio integrado: prescrições e realidade. Vitória/ES. *Cadernos de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES*. a. 11, v. 19, n. 39, p. 76-85, jan./jun.
- Lukács, G. (1981). *Per una ontologia dell'essere sociale*. v. 1, 2. Roma: Riuniti. Tradução de Alberto Scarponi.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.
- Marconi, M. de A.; Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas. (7. ed 2008).
- Marques, M. O. (1999). *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Unijuí.
- Marx, K. (1974). *O capital, Volume I* – Trad. J. Teixeira Martins e Vital Moreira, Coimbra - Centelha.
- Medida provisória nº 586 de 8 de novembro de 2012*. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, dá outras providências. Acedido em: 20 de setembro 2017 de: <[www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br)>.
- Mendonça, S. G. de L. (2011). A crise dos sentidos e significados da escola: contribuição do olhar sociológico. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 31, n. 85, p. 341-357, set.-dez.

Minayo, M. C. de S. (1992). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec-Abrasco. (12 ed. 2010).

Ministério da Educação e Cultura. (2014). Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio. Acedido em 10 de setembro 2017 de: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento\\_orientador.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf)>.

Ministério da Educação e Cultura. (2013). Pacto Nacional Pelo Ensino Médio - Formação de Professores do Ensino Médio - Documento Orientador Preliminar. Acedido em 10 de setembro 2017 de: <[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento\\_orientador.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf)>.

Ministério da Educação. (2012). *Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece*. Brasília, DF. Acedido em 10 de julho 2017 de: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>.

Ministério da Educação (2014). *Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015*. Acedido em 18 de março 2017 de: <<http://portal.mec.gov.br>>.

Monlevade, J. A. C. de. (2000). *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública* (305 p). Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Moraes, C. S. V.; Moura, D. H. D.; Zan, D. D. P.; Ribeiro, J. A. R. (2013). *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I: ensino médio e formação humana integral*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: UFPR/Setor de Educação.

Moser, G. (2011). *História da Educação*. 2 ed. Indaial: Uniasselvi.

- Moreira, A. F. B.; Candau, V. M. (2007). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. (Orgs) Beauchamp, J.; Pagel, S. D.; Nascimento, A. R. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad.: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2001). *A religação dos saberes: o desafio do Século XXI*. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nascimento, M. das G. A (2000). Formação Continuada dos Professores: Modelos, Dimensões E Problemática. *Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático*, Belo Horizonte, n. 5, jun.
- Netto, J. P.; Braz M. (2006). *Economia política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez.
- Nogueira, R. (2002). *Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real*. Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD.
- Nogueira, P. H. (2006). *Identidade juvenil e identidade discente: processos de escolarização no terceiro ciclo da Escola Plural*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte.
- Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor*. Lisboa: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote/IIE.
- Oliveira, M. S.; Costa, M. A. (2017). A educação profissional e a Lei nº 13.415-2017 - uma ponte para o passado. *IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional. A Produção do Conhecimento Em Educação Profissional*. Acedido de: <<https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017>>

Oliveira, M. G. S. (2014). *As Novas Tecnologias na Educação: Otimizando o Processo de Ensino-aprendizagem na Sala de Aula*. Acedido em 02 novembro de 2017, de <<http://www.pedagogia.com.br>>.

*Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa – Documento Orientador*. (2017). Brasil, Ministério da Educação, Acedido em 10 abril 2017, de [http://PNEM.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador\\_versao\\_final\\_20170720.pdf](http://PNEM.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador_versao_final_20170720.pdf).

Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino médio- Documento Orientador Das Ações de Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino médio em 2014. (2014). Brasil, Ministério da Educação. Acedido em 20 agosto 2017 de [http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento\\_orientador.pdf](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf)

Paro, V. H. (2010). *Gestão democrática da escola pública*. 4 ed. São Paulo: Cortez.

Pedrosa, L. D. (2006). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais do Estado de Minas Gerais: o programa de capacitação dos professores (PROCAP) nos anos 90 – Intervenção, Consentimento e Resistência*. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas.

Peregrino M. & Carrano, P. (2003). Jovens e escola: compartilhando territórios e o sentido de presença. In: *A Escola e o Mundo Juvenil: Experiências e Reflexões*. São Paulo: Ação Educativa.

*Portaria n. 867 de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Acedido em: 20 de outubro 2017 de: <[www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br)>.

*Portaria n. 1.140 de 22 de novembro de 2013*. Inclui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais. Acedido em 12 de março 2017 de:< <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br>>.

Prondanov, C. C.; Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale.

Ramos, D. de A.; Lima, E. S.; et al. (2014). *Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno I: Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.

Ramos, M. N.; Freitas, D.; Pierson, A. H. C. (2013). *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno IV : áreas de conhecimento e integração curricular*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.

Reis, A.; Raymundo, R. S.; Pacheco, M. M. D. R. (2012). O trabalho do gestor escolar dentro de uma prática interdisciplinar. *Revista Ciências Humanas, Universidade De Taubaté (UNITAU)*. v. 5, n. 1 e 2 , p. 175-189.

*Resolução CNE/CEB n. 2, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Acedido em 20 de novembro 2017 de: <[www.pactoensinomedio.mec.gov.br](http://www.pactoensinomedio.mec.gov.br)>.

*Resolução SEE/MG n. 1812, de 22 de março de 2011*. Estabelece critérios e condições para a indicação de candidatos ao cargo de Diretor e à função de Vice-diretor de Escola Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. Acedido em 03 de novembro 2017 de: <<https://www.educacao.mg.gov.br>>.

*Resolução SEE/MG n. 3205, de 26 de dezembro de 2016*. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Escolas Estaduais e a designação para o exercício de função pública na Rede Estadual de Educação Básica a partir de 2017 e dá outras providências. Acedido em 24 de outubro 2017 de: <<https://www.educacao.mg.gov.br>>.

- Rivas, N. P. P.; Pedroso, C. C. A.; Leal, M. A. I.; Capelini, H. de A. (2005). A (re)significação do trabalho docente no espaço escolar: currículo e formação. In: *VIII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores*.
- Romão, J. E. & Padilha, P. R. (2000). Diretores escolares e gestão democrática da escola. IN: Gadotti, M. & Romão, J. E. (orgs.). *Autonomia da Escola-Princípios e Propostas*. São Paulo: Cortez, p. 91-102.
- Sá, R. A. (2008). Pedagogia e complexidade: diálogos preliminares. *Educar*, Curitiba, n. 32, p. 57-73.
- Sandoval, L. G. (1996). Educação versus pobreza. In: Menezes, L. C. de (org.) *Professores: formação e profissão*. Campinas: Cortez / São Paulo: NUPES.
- Santos, B. S. (2010). *Um discurso sobre as ciências*. 7. Ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, L. I. S. et al. (2012). Face a face com nóvoa: formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor. *Revista de Letras Norte@mentos Estudos Linguísticos, Sinop*. v. 5, n. 10, p. 100-109.
- Scarpa, D. L. et al. (2014). *Formação de professores do ensino médio, Etapa II - Caderno III: Ciências da Natureza*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.
- Schön, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design Para o Ensino e a Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Silva, G. B. (1959). *Introdução à crítica do ensino secundário*. Rio de Janeiro: MEC/CADES.
- Silva, A. H.; Fossá, M. I. T. (2013). Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. Brasília DF.

- Silveira, L. M. O. B. (2003). A família, a escola e (pós) modernidade. Em P. A. Guareschi, A. Pizzinato, L. L. Krüger & M. M. K. Macedo (Orgs.), *Psicologia em questão: reflexões sobre a contemporaneidade* (pp.123- 132). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Simões, C. A.; Silva, M. R. (2013). *Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno III : o currículo do ensino médio, seu sujeito e o desafio da formação humana Integral*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação.
- Sistema de Monitoramento Escolar*. Acedido em: 12 de novembro de 2017 de <<http://monitoramento.caedufjf.net>>.
- Soares, W. (2015). *74% das cidades usam só indicação política para nomear diretor de escola*. Acedido em 15 de outubro 2017 de: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/08/74-das-cidades-usam-so-indicacao-politica-para-nomear-diretor-de-escola.html>>.
- Sobrinho, J. A. (1994). Pano decenal de educação para todos. *Em aberto*, Brasília. v.13, n.59, p.78-93.
- Souza, C. (2006). Políticas Públicas: uma revisão da literatura, *Sociologias*, Porto Alegre. v 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petropolis, RJ: Vozes, (13 ed. 2012).
- Tardif, M.; Lessard, C.; Lahaye, I. (1991). Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*. n. 4, p. 215-133, Porto Alegre.
- Veiga, I. P. (1998). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Veiga, I. P. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso – planejamento e métodos*. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman.

Zanotto, M. A. do C.; Rose, T. M. S. (2003). Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 45-54, jan./jun. Acedido em 02 de outubro 2017 de <<http://www.scielo.br>>.

## 7.ANEXOS

### 7.1.ANEXO I - QUESTIONÁRIO

I - INFORMAÇÕES GERAIS			
Nome:			
Endereço:			
Bairro:		Cidade:	
Fone :	Idade:	Sexo:	
Naturalidade:		Estado:	
Estado Civil:			
Número de filhos:			
II – CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL			
Formação Acadêmica	Curso:		
	Local (Nome da Instituição):		
	Data da conclusão: (mês/ano):		
Trabalho com ensino médio	<input type="checkbox"/> Escola pública Estadual <input type="checkbox"/> Escola pública Estadual e Rede Particular <input type="checkbox"/> Escola pública Federal <input type="checkbox"/> Rede Particular		
Tempo de magistério	<input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> Acima de 15 anos		
Tempo no ensino médio até 2015	<input type="checkbox"/> 1 a 2 anos <input type="checkbox"/> 3 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> Acima de 10 anos		
Turno/ período de trabalho	<input type="checkbox"/> manhã		
	<input type="checkbox"/> tarde		
	<input type="checkbox"/> noite		

<b>III FORMAÇÃO CONTINUADA</b>				
1 - Qual a motivação que o levou a participar do PNEM? Enumere por ordem de relevância, sendo: V – a maior relevância, e I a menor.				
<input type="checkbox"/> Adquirir conhecimentos <input type="checkbox"/> Bolsa de estudos <input type="checkbox"/> Ser liberado das horas extraclasse <input type="checkbox"/> Melhorar a atuação profissional <input type="checkbox"/> Imposição da gestão da escola				
2 – Qual a contribuição que o curso lhe proporcionou para maior eficácia na qualidade da aprendizagem dos alunos? Enumere por ordem de relevância, sendo: V – a maior relevância, e I a menor.				
<input type="checkbox"/> Melhorou o meu relacionamento com meus alunos <input type="checkbox"/> Ampliou meu conhecimento sobre formação humana integral <input type="checkbox"/> Despertou em mim a importância da formação continuada <input type="checkbox"/> Ampliou a minha capacidade de aproximar teoria e prática <input type="checkbox"/> Não houve contribuição.				
3 Qual foi a periodicidade dos encontros promovidos pelo PNEM?				
<input type="checkbox"/> uma vez por semana <input type="checkbox"/> uma vez a cada 15 dias <input type="checkbox"/> uma vez por mês				
<b>IV GESTÃO DA ESCOLA</b>				
Analisar as afirmações de 4 a 8, marcando o seu nível de concordância: 1-discordo totalmente; 2-discordo em grande parte; 3-não discordo, nem concordo; 4-concordo em grande parte; 5-concordo totalmente.				
4 – O(A) gestor(a) da minha escola apoiou o curso quanto a:				
a) Disponibilização de espaço adequado para realização dos encontros				
1	2	3	4	5
b) Disponibilização de recursos pedagógicos				
1	2	3	4	5
c) Disponibilização de equipamentos para impressão				
1	2	3	4	5
5 – O(A) gestor(a) da minha escola apoiou as minhas atividades práticas propostas no PNEM quanto a:				
a) Tempo com os alunos além das aulas regulares				
1	2	3	4	5
b) Variação de espaços				
1	2	3	4	5
6 - O(A) gestor(a) da minha escola facilitou o meu acesso ao Projeto Político Pedagógico para que eu pudesse sugerir mudanças em sua estrutura conforme preconiza o PNEM.				
1	2	3	4	5

7 – O(A) gestor(a) da minha escola apoiou os projetos de interdisciplinaridade, abordagem pedagógica proposta pelo PNEM.				
1	2	3	4	5
8 – O(A) gestor(a) da minha escola flexibilizou a hora atividade para que eu pudesse realizar as atividades do PNEM.				
1	2	3	4	5
<b>V FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL</b>				
Analisar as afirmações de 9 a 13, marcando o seu nível de concordância: 1-discordo totalmente; 2-discordo em grande parte; 3-não discordo, nem concordo; 4-concordo em grande parte; 5-concordo totalmente.				
9 – Durante a realização do curso, foram levantados dados que permitiram conhecer aspectos importantes dos sujeitos matriculados no Ensino médio da minha escola.				
a) Perfil social				
1	2	3	4	5
b) Perfil cultural				
1	2	3	4	5
c) Perfil econômico				
1	2	3	4	5
10 – A principal proposta do PNEM foi tornar o jovem protagonista de sua formação. Durante o curso foram desenvolvidas ações que possibilitaram esse processo.				
1	2	3	4	5
11 – O curso me possibilitou criar elos entre o que eu ensino e o mundo do trabalho, da ciência, da tecnologia da cultura.				
1	2	3	4	5
12 – Durante a realização do PNEM foram implementados em minha escola projetos interdisciplinares.				
1	2	3	4	5
<b>VI AVALIAÇÃO DO PNEM</b>				
13 – Como você avalia o material pedagógico oferecido pelo curso (os cadernos orientadores)?				
<input type="checkbox"/> Ruim				
<input type="checkbox"/> Regular				
<input type="checkbox"/> Bom				
<input type="checkbox"/> Excelente				
14 – Quais as dificuldades que você encontrou nas atividades de ação reflexão propostas pelo curso?				
<input type="checkbox"/> Entender a proposta da atividade				
<input type="checkbox"/> Desajustamento entre a atividade e a minha realidade				

<input type="checkbox"/> Não haver um consenso entre os participantes do curso
<input type="checkbox"/> Não possuir tempo suficiente para reflexão e execução das atividades.
15 – Quais os aspectos positivos você observa na formação continuada de professores ocorrida no interior da escola?
16 – Qual a principal contribuição o PNEM proporcionou para sua atuação docente?

Obrigado pela colaboração!

## 7.2. ANEXO II TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### (Resolução CNS Nº. 466/2012)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Repercussões do PNEM nacional pelo Fortalecimento do ensino médio como política pública de formação continuada de professores conduzida por Divaldo Soares de Oliveira aluno/pesquisador(a) do Curso de Mestrado Profissional em Administração de Instituições Educativas do Instituto Politécnico do Porto com avaliação do Comitê de Ética da Faculdade Patos de Minas - FPM. Essa pesquisa se justifica pela contribuição que dará ao conhecimento referente às políticas públicas de formação continuada de professores bem como a sua influencia na qualidade do ensino das escolas públicas no Brasil, tema que vem, nos últimos anos, gerando grandes discussões.

1. O objetivo da pesquisa é analisar a formação continuada promovida pelo PNEM na Escola Estadual José Eduardo Aquino no município de Patrocínio-MG.

2. Para tanto, serão realizados procedimentos como pesquisa bibliográfica e inquérito por meio de um questionário estruturado.

3. O procedimento de coleta de dados constará de esclarecimento quanto às perguntas constantes no questionário e recolhimento após 5 dias úteis.

4. Os benefícios esperados diante de sua participação neste estudo correspondem à contribuição para o conhecimento em relação às políticas públicas de formação de professores e suas repercussões na abrangência da Sre-Patrocínio. Os riscos nesta pesquisa são considerados mínimos, pois não será realizada nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas ou psicológicas e sociais dos entrevistados.

5. Sua identidade, suas respostas e suas observações sobre o tema serão mantidos em sigilo absoluto sob responsabilidade do pesquisador, estando o mesmo sujeito às penas previstas na Lei brasileira, e de posse do CEP/FPM por 5 anos.

6. Cabe a você decidir se deseja ou não participar dessa pesquisa. Se decidir participar deverá assinar este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estando ciente de que terá o direito de interromper o estudo e/ou retirar seu consentimento a qualquer momento durante o

desenvolvimento da pesquisa sem que isso afete seus direitos aos cuidados futuros, implique responsabilização ou cancelamento dos serviços oferecidos pela instituição. Sua participação é livre e não implica quaisquer tipos de recebimento de remuneração ou pagamento;

7. Em relação a qualquer dano direta ou indiretamente causado por esta pesquisa, o(s) Pesquisador(es) do Estudo e seus assistentes e a Instituição serão responsáveis, perante a lei brasileira, pela indenização de eventuais danos que o participante de pesquisa possa vir a sofrer, bem como por prestar assistência imediata e integral, nos termos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde;

8. Os seus dados pessoais e as informações obtidas neste estudo, pelo pesquisador e sua equipe, serão garantidos pelo sigilo e confidencialidade. Os seus dados do estudo serão codificados de tal modo que sua identidade não seja revelada;

9. Você terá o direito de dirigir-se, a qualquer momento, ao(s) pesquisador(es) e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Patos de Minas - FPM, para os esclarecimentos sobre dúvidas que surgirem durante a pesquisa, tendo, portanto, o direito à informação. Nesse caso, entre em contato:

- Nome do Pesquisador: DIVALDO SOARES DE OLIVEIRA  
Telefone: (034) 98855-0310  
Endereço: Rua Presidente Vargas, n. 25, Bairro São Vicente  
CEP: 38740-168 – Patrocínio – Minas Gerais.  
Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade Patos de Minas  
Ito Endereço: Campus JK, Avenida Juscelino Kubitschek de Oliveira, Bairro Cidade Nova, 1200, Bloco 3B  
Patos de Minas – MG, CEP: 38706-002, Patos de Minas, MG. Telefone: (34) 3818-2300  
E-mail: [cep@faculdadepatosdeminas.edu.br](mailto:cep@faculdadepatosdeminas.edu.br)  
Horário de funcionamento: seg, qua, sex: 7h às 12h / terça e quinta: 13h às 17h.

10. DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO:

- Eu recebi informação oral sobre o estudo acima e li por escrito este documento.
- Eu tive a oportunidade de discutir o estudo, fazer perguntas e receber esclarecimentos.
- Eu concordo em participar do estudo e estou ciente que minha participação é totalmente voluntária.
- Eu entendo que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso afete meu direito aos cuidados futuros.

- Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado e rubricado em duas vias originais por mim e pelo Pesquisador.

- Assinando este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o Pesquisador do Estudo garantirá ao Participante da Pesquisa, em seu próprio nome e em nome da instituição, os direitos descritos neste documento.

- Eu entendo que receberei uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A outra via original será mantida sob a responsabilidade do Pesquisador do Estudo.

Para ser assinado e datado pelo Participante da Pesquisa:

\_\_\_\_\_

Assinatura do Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_

Data da Assinatura

\_\_\_\_\_

Nome do Participante da Pesquisa por extenso (LETRAS MAIÚSCULAS)

Para ser assinado e datado pelo Pesquisador do Estudo:

\_\_\_\_\_

Assinatura do Pesquisador do Estudo

Data da Assinatura

### **DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR**

DECLARO, para fins de realização de pesquisa, ter elaborado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas no Capítulo IV da Resolução 466/12 e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do sujeito da pesquisa acima qualificado para a realização desta pesquisa.

Local: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_

DIVALDO SOARES DE OLIVEIRA

### 7.3.ANEXO III – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.

#### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012

Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, em conformidade com o disposto no artigo 9º, § 1º, alínea "c" da Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, nos artigos 22, 23, 24, 25, 26, 26-A, 27, 35, 36, 36-A, 36-B e 36-C da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e tendo em vista o Parecer CEB/CNE nº 5/2011, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 24 de janeiro de 2011, resolve:

#### TÍTULO I

##### Objeto e referencial

##### Capítulo I Objeto

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas na organização curricular pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares. Parágrafo único Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de ensino médio, complementadas, quando necessário, por Diretrizes próprias.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o ensino médio.

##### Capítulo II Referencial legal e conceitual

Art. 3º O ensino médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos.

Art. 4º As unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional):

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; ( \*) Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática.

Art. 5º O ensino em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - formação integral do estudante;

II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;

III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;

IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Art. 6º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas.

## TÍTULO II

### Organização curricular e formas de oferta

#### Capítulo I Organização curricular

Art. 7º A organização curricular do ensino médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber:

- I - Linguagens; 2
- II - Matemática;
- III - Ciências da Natureza;
- IV - Ciências Humanas.

§ 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos.

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores.

Art. 9º A legislação nacional determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo:

I - são definidos pela LDB:

a) o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;

b) o ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes, com a Música como seu conteúdo obrigatório, mas não exclusivo;

c) a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

d) o ensino da História do Brasil, que leva em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

e) o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras;

f) a Filosofia e a Sociologia em todos os anos do curso;

g) uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

Parágrafo único. Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a:

I - Linguagens:

a) Língua Portuguesa;

b) Língua Materna, para populações indígenas;

c) Língua Estrangeira moderna;

d) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical;

e) Educação Física.

II - Matemática.

III – Ciências da Natureza:

a) Biologia;

b) Física;

c) Química.

IV - Ciências Humanas:

a) História;

b) Geografia;

c) Filosofia;

d) Sociologia.

Art. 10. Em decorrência de legislação específica, são obrigatórios:

I - Língua Espanhola, de oferta obrigatória pelas unidades escolares, embora facultativa para o estudante (Lei nº 11.161/2005);

II - Com tratamento transversal e integradamente, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares: educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009, que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica); processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria (Lei nº 10.741/2003, que dispõe sobre o Estatuto do Idoso); Educação Ambiental (Lei nº 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental); Educação para o Trânsito (Lei nº 9.503/97, que institui o Código de Trânsito Brasileiro); Educação em Direitos Humanos (Decreto nº 7.037/2009, que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH 3).

Art. 11. Outros componentes curriculares, a critério dos sistemas de ensino e das unidades escolares e definidos em seus projetos político-pedagógicos, podem ser incluídos no currículo, sendo tratados ou como disciplina ou com outro formato, preferencialmente, de forma transversal e integradora. Art.

12. O currículo do ensino médio deve: I - garantir ações que promovam: a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do ensino médio o estudante demonstre: a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Art. 13. As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente: I - as dimensões do trabalho, da ciência, da

tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo; II - o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos; III - a pesquisa como princípio pedagógico, possibilitando que o estudante possa ser protagonista na investigação e na busca de respostas em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos. IV - os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana. 4 V - a sustentabilidade socioambiental como meta universal., desenvolvida como prática educativa integrada, contínua e permanente, e baseada na compreensão do necessário equilíbrio e respeito nas relações do ser humano com seu ambiente. Capítulo II Formas de oferta e organização

Art. 14. O ensino médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização: I - o Ensino médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar; II - no Ensino médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar; III - o Ensino médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral com, no mínimo, 7 (sete) horas diárias; IV - no ensino médio

regular noturno, adequado às condições de trabalhadores, respeitados os mínimos de duração e de carga horária, o projeto político-pedagógico deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o sucesso destes estudantes: a) ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido o mínimo total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas; V - na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, observadas suas Diretrizes específicas, com duração mínima de 1.200 (mil e duzentas) horas, deve ser especificada uma organização curricular e metodológica diferenciada para os estudantes trabalhadores, que pode: a) ampliar seus tempos de organização escolar, com menor carga horária diária e anual, garantida sua duração mínima; VI - atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o ensino médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de: a) 3.200 (três mil e duzentas) horas, no ensino médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; b) 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral; c) 1.400 (mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral; VII - na Educação Especial, na Educação do Campo, na Educação Escolar Indígena, na Educação Escolar Quilombola, de pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade, e na Educação a Distância, devem ser observadas as respectivas Diretrizes e normas nacionais; 5 VIII - os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores

de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização; IX - os componentes curriculares devem propiciar a apropriação de conceitos e categorias básicas, e não o acúmulo de informações e conhecimentos, estabelecendo um conjunto necessário de saberes integrados e significativos; X - além de seleção criteriosa de saberes, em termos de quantidade, pertinência e relevância, deve ser equilibrada sua distribuição ao longo do curso, para evitar fragmentação e congestionamento com número excessivo de componentes em cada tempo da organização escolar; XI - a organização curricular do ensino médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento; XII - formas diversificadas de itinerários podem ser organizadas, desde que garantida a simultaneidade entre as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, e definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio; XIII - a interdisciplinaridade e a contextualização devem assegurar a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento.

### TÍTULO III

#### Do projeto político-pedagógico e dos sistemas de ensino

##### Capítulo I Do projeto político-pedagógico

Art. 15. Com fundamento no princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, no exercício de sua autonomia e na gestão democrática, o projeto políticopedagógico das unidades escolares, deve traduzir a proposta educativa construída coletivamente, garantida a

participação efetiva da comunidade escolar e local, bem como a permanente construção da identidade entre a escola e o território no qual está inserida.

§ 1º Cabe a cada unidade de ensino a elaboração do seu projeto político-pedagógico, com a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definido a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação.

§ 2º O projeto político-pedagógico, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade. § 3º A instituição de ensino deve atualizar, periodicamente, seu projeto políticopedagógico e dar-lhe publicidade à comunidade escolar e às famílias.

Art. 16. O projeto político-pedagógico das unidades escolares que ofertam o Ensino deve considerar:

I - atividades integradoras artístico-culturais, tecnológicas e de iniciação científica, vinculadas ao trabalho, ao meio ambiente e à prática social;

II - problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo;

III - a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização;

IV - valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber;

V - comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos direitos humanos e da cidadania, e para a prática de um humanismo contemporâneo expresso pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade;

VI - articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais;

VII - integração com o mundo do trabalho por meio de estágios de estudantes do ensino médio, conforme legislação específica;

VIII - utilização de diferentes mídias como processo de dinamização dos ambientes de aprendizagem e construção de novos saberes;

IX - capacidade de aprender permanente, desenvolvendo a autonomia dos estudantes;

X - atividades sociais que estimulem o convívio humano;

XI - avaliação da aprendizagem, com diagnóstico preliminar, e entendida como processo de caráter formativo, permanente e cumulativo;

XII - acompanhamento da vida escolar dos estudantes, promovendo o seguimento do desempenho, análise de resultados e comunicação com a família;

XIII - atividades complementares e de superação das dificuldades de aprendizagem para que o estudante tenha sucesso em seus estudos;

XIV - reconhecimento e atendimento da diversidade e diferentes nuances da desigualdade e da exclusão na sociedade brasileira;

XV - valorização e promoção dos direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas;

XVI - análise e reflexão crítica da realidade brasileira, de sua organização social e produtiva na relação de complementaridade entre espaços urbanos e do campo;

XVII - estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente;

XVIII - práticas desportivas e de expressão corporal, que contribuam para a saúde, a sociabilidade e a cooperação;

XIX - atividades intersetoriais, entre outras, de promoção da saúde física e mental, saúde sexual e saúde reprodutiva, e prevenção do uso de drogas;

XX - produção de mídias nas escolas a partir da promoção de atividades que favoreçam as habilidades de leitura e análise do papel cultural, político e econômico dos meios de comunicação na sociedade;

XXI - participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades;

XXII - condições materiais, funcionais e didático-pedagógicas, para que os profissionais da escola efetivem as proposições do projeto. Parágrafo único. O projeto político-pedagógico deve, ainda, orientar:

a) dispositivos, medidas e atos de organização do trabalho escolar;

b) mecanismos de promoção e fortalecimento da autonomia escolar, mediante a alocação de recursos financeiros, administrativos e de suporte técnico necessários à sua realização;

c) adequação dos recursos físicos, inclusive organização dos espaços, equipamentos, biblioteca, laboratórios e outros ambientes educacionais.

## Capítulo II

### Dos sistemas de ensino

Art. 17. Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem:

I - criar mecanismos que garantam liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares, fortalecendo sua capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas político-pedagógicas;

II - promover, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem:

a) identidade própria das unidades escolares de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo para a aprendizagem;

b) várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços – intraescolares ou de outras unidades escolares e da comunidade – para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes;

c) articulações institucionais e comunitárias necessárias ao cumprimento dos planos dos sistemas de ensino e dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares;

d) realização, inclusive pelos colegiados escolares e órgãos de representação estudantil, de ações fundamentadas nos direitos humanos e nos princípios éticos, de convivência e de participação democrática visando a construir unidades escolares e sociedade livres de preconceitos, discriminações e das diversas formas de violência.

III - fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes.

IV - orientar as unidades escolares para promoverem:

a) classificação do estudante, mediante avaliação pela instituição, para inserção em etapa adequada ao seu grau de desenvolvimento e experiência;

b) aproveitamento de estudos realizados e de conhecimentos constituídos tanto no ensino formal como no informal e na experiência extraescolar;

V - estabelecer normas complementares e políticas educacionais para execução e cumprimento das disposições destas Diretrizes, considerando as peculiaridades regionais ou locais;

VI - instituir sistemas de avaliação e utilizar os sistemas de avaliação operados pelo Ministério da Educação, a fim de acompanhar resultados, tendo como referência as expectativas de aprendizagem dos conhecimentos e saberes a serem alcançados, a legislação e as normas, estas Diretrizes, e os projetos político-pedagógicos das unidades escolares.

Art. 18. Para a implementação destas Diretrizes, cabe aos sistemas de ensino prover:

I - os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares;

II - aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados;

III - professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades escolares;

IV - instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim;

V - acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e unidades escolares.

Art. 19. Em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e na perspectiva de um sistema nacional de educação, cabe ao Ministério da Educação oferecer subsídios e apoio para a implementação destas Diretrizes.

Art. 20. Visando a alcançar unidade nacional, respeitadas as diversidades, o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deve elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares e saberes que devem ser atingidos pelos estudantes em diferentes tempos de organização do curso de ensino médio.

Art. 21. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de: I - avaliação sistêmica, que tem como objetivo subsidiar as políticas públicas para a Educação Básica; II - avaliação certificadora, que proporciona àqueles que estão fora da escola aferir seus conhecimentos construídos em processo de escolarização, assim como os

conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida; III - avaliação classificatória, que contribui para o acesso democrático à Educação Superior.

Art. 22. Estas Diretrizes devem nortear a elaboração da proposta de expectativas de aprendizagem, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os sistemas e exames nacionais de avaliação. Art. 23. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998.

FRANCISCO APARECIDO CORDÃO  
Presidente da Câmara de Educação Básica  
Conselho Nacional de Educação