

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES**

JULIERME ANTONIO DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO
DO ENSINO MÉDIO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES ORIENTADORES?**

**RECIFE
2018**

JULIERME ANTONIO DOS SANTOS

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO
DO ENSINO MÉDIO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES ORIENTADORES?

Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades – PPGEI, na linha de pesquisa 3- Políticas, Programas e Gestão de Processos Educativos e Culturais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Bruna Tarcília Ferraz

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Gilvaneide

Ferreira de Oliveira

Recife
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S237f

Santos, Julierme Antonio dos.

A formação continuada no pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio: o que pensam os professores orientadores? / Julierme Antonio dos Santos. - Recife, 2018.

176 f.: il.

Orientadora: Bruna Tarcilia Ferraz.

Coorientadora: Gilvaneide Ferreira de Oliveira.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2018.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

1. Política educacional 2. PNEM 3. Formação de professores
4. Análise de conteúdo 5. Ensino médio 6. Docência 7. Reflexividade crítica 8. Identidade docente 9. Profissionalidade docente I. Ferraz, Bruna Tarcilia, orient. II. Oliveira, Gilvaneide Ferreira de, coorient.
III. Título

CDD 370

JULIERME ANTONIO DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO
DO ENSINO MÉDIO: O QUE PENSAM OS PROFESSORES ORIENTADORES?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Fundação Joaquim Nabuco - FUNDAJ como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em: 26.02.18

Banca examinadora

Dr^a. Bruna Tarcília Ferraz – Universidade Federal Rural de Pernambuco –
Orientadora e Presidente

Dr^a. Gilvaneide Ferreira de Oliveira – Universidade Federal Rural de
Pernambuco – Co orientadora

Dr^a. Sandra Regina Paz da Silva – Universidade Federal de Alagoas –
Examinadora Externa

Dr^a. Ana de Fátima Pereira de Sousa Abranches – Fundação Joaquim Nabuco –
Examinadora Interna

Ao meu pai Antonio, que ensinou o valor que a
educação possui...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família pela paciência, perseverança e confiança depositada, em especial a minha mãe Juliana; minhas irmãs Jucelene e Jucileide, a minha companheira Susana e a minha inspiração de vida, minha filha Jaqueline Suriel, de na qual vem minha motivação.

Na oportunidade, agradeço também a minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Bruna Tarcília Ferraz que com paciência foi excelente guia, responsável direta pela missão que agora se cumpre; e a minha co-orientadora, Prof^a. Dr^a. Gilvaneide Ferreira de Oliveira pelas valorosas e importantes contribuições.

Agradeço também às Professoras Dr^a. Ana Abranches e Dr^a Sandra pelas valiosas contribuições.

Gratidão ao amigo Durval da Secretaria Estadual de Educação que com espírito prestativo e paciência contribuiu de forma importante para a pesquisa.

E por fim agradeço a Viviane, amiga de trabalho e exemplo de pessoa preocupada com o próximo, que contribuiu bastante com esse pesquisador.

“A maneira de ajudar os outros é provar-lhes que eles são capazes de pensar.”

Dom Hélder Câmara

RESUMO

O Programa Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, política pública educacional destinada à formação dos professores, instituída em 22 de novembro de 2013, demonstra ser de grande relevância para o desafio de fomentar a formação continuada. Procuramos analisar a concepção dos professores orientadores(as) de estudo sobre a política de formação continuada vivenciada no PNEM. A temática da formação continuada de professores vem se constituindo em discussão, principalmente num movimento, fruto de demanda social que prevê a luta pela qualidade da educação. Por isso, seja no campo das políticas públicas, seja no âmbito da prática pedagógica, as propostas de formação inicial e continuada estruturam-se a partir de concepções e práticas que evidenciam desafios para as instituições formadoras. Tomando a análise das políticas públicas como foco deste trabalho, nosso objeto teórico constitui-se na formação continuada de professores para o Ensino Médio, enquanto que nosso objeto empírico, o pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, apresenta-se como política importante para nossa investigação acerca dos sentidos atribuídos à formação continuada por parte dos professores. A partir de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva do ciclo de política e utilizando a análise de conteúdo, realizamos um estudo bibliográfico, documental e entrevistas. Assim concluímos que o programa se mostrou ser um momento importante para a formação continuada dos(as) orientadores(as) e que contribuiu imensamente com o repensar da prática docente no Ensino Médio, sua organização e desenvolvimento obteve uma avaliação e aceitação positiva dos professores orientadores(as).

Palavras-chave: Política educacional. PNEM. Formação de professores.

ABSTRACT

The National Pact Program for Strengthening the high school, an educational public policy aimed at teacher training, instituted on November 22, 2013, proves to be of great relevance to the challenge of fostering continuing education. We seek to analyze the conception of the teachers to guide the study of the policy of continuous training experienced in the PNEM. The theme of continuing teacher education has become a discussion, mainly in a movement, a result of social demand that foresees the struggle for the quality of education. Therefore, both in the field of public policies and in the context of pedagogical practice, the proposals for initial and continuing training are structured based on conceptions and practices that present challenges for training institutions. Taking the analysis of public policies as the focus of this work, our theoretical object is the continuing education of teachers for High School, while our empirical object, the national pact for the strengthening of Secondary School, is an important policy for our research on the meanings attributed to continuing education by teachers. From a qualitative research, from the perspective of the policy cycle and using the content analysis, we carried out a bibliographical study, documentary and interviews. Thus, we conclude that the program proved to be an important moment for the continuous formation of the teachers and that contributed immensely with the rethinking of the teaching practice in High School, its organization and development obtained a positive evaluation and acceptance of the teachers (at).

Keywords: Educational policy. PNEM. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1	Esquema: Profissionalidade, Profissionalização e Profissionalismo	76
Imagem 2	Exemplo da análise da Portaria nº 1.140, de 22-11-2013	88
Imagem 3	Desempenho GREE-METRO SUL no SAEPE 2016	89
Figura 4	Esquema explicativo raciocínio indutivo e dedutivo	93
Imagem 5	Função e atribuições formador regional	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Formação acadêmica	105
Gráfico 2	Sexo	106
Gráfico 3	Idade	107
Gráfico 4	Tempo de docência	108
Gráfico 5	Tempo na docência	108
Gráfico 6	Quantidade de escola que leciona	110
Gráfico 7	Questões sobre a articulação entre universidade, secretaria de educação e escolas	113
Gráfico 8	Questões sobre a concepção de formação continuada - relações subjetivas/afetivas do professor com o PNEM	122
Gráfico 9	Questões sobre a concepção de formação continuada sobre a importância do PNEM	126
Gráfico 10	Questões sobre a concepção de formação continuada - concepções de formação	132
Gráfico 11	Questões sobre a concepção de formação continuada - condições das formações	137
Gráfico 12	Questões sobre a concepção de formação continuada - material didático	143
Gráfico 13 -	Questões sobre a importância da prática formativa para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio qualidade/dificuldades/resultados	148
Gráfico 14	Questões sobre a importância da prática formativa para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio reflexividade crítica	152

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Objetivos, instrumento de coleta e técnica de análise	84
Quadro 2	Procedimentos adotados para tratamento e análise das entrevistas	85
Quadro 3	Procedimentos adotados por nós para tratamento e análise das entrevistas, associando as fases apresentadas por Bardin	93
Quadro 4	Função atual do orientador, função no período do programa do orientador	109
Quadro 5	Questões sobre a articulação entre universidade, secretaria de educação e escolas	112
Quadro 6	Questões sobre a concepção de formação continuada - relações subjetivas/afetivas do professor com o PNEM	121
Quadro 7	Questões sobre a concepção de formação continuada - sobre importância do PNEM	126
Quadro 8	Questões sobre a concepção de formação continuada - concepção de formação	131
Quadro 9	Questões sobre a concepção de formação continuada - condições das formações	136
Quadro 10	Avaliação positiva e dificuldades na formação	139
Quadro 11	Questões sobre a concepção de formação continuada – material didático	142
Quadro 12	Questões sobre a importância da prática formativa para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio – qualidades, dificuldades e resultados	146
Quadro 13	Questões sobre a importância da prática formativa para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio – reflexividade crítica	151

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNEM	Diretriz Curricular Nacional do Ensino Médio
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
GREE	Gerência Regional de Educação
GREE METRO SUL	Gerência Regional de Educação Metropolitana Sul
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PPGECI	Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WWW	<i>World WideWeb</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CAPÍTULO 1 - ELEMENTOS DO DEBATE SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL	19
2.1	A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	26
2.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE AVANÇOS LEGAIS EM POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	29
2.3	UMA DISCUSSÃO SOBRE POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO MÉDIO.....	35
2.3.1	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO.....	35
3	CAPÍTULO – O ENSINO MÉDIO E O DIREITO A EDUCAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO PNEM	46
3.1	SITUANDO O PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO.....	46
3.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE O PNEM.....	52
4	CAPÍTULO 3 - AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA	62
4.1	ELEMENTOS QUE INFLUENCIAM A PRÁTICA DOCENTE: O SABER DOCENTE, A REFLEXIVIDADE CRÍTICA.....	64
4.2	PRÁTICA FORMATIVA: A DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO, UMA BUSCA DA IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE.....	71
5	CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA	79
5.1	ABORDAGEM DA PESQUISA.....	79
5.2	TIPO DA PESQUISA.....	82
5.3	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	83
5.4	SUJEITOS E AMOSTRA.....	88
5.5	TÉCNICAS UTILIZADAS PARA TRATAMENTO DOS DADOS.....	91
6	CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DE DADOS	97
6.1	PERSPECTIVA TEÓRICO-ANALÍTICA DE ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO – PNEM.....	97
6.2	ANÁLISES E DISCUSSÃO.....	104
6.2.1	Caracterização dos sujeitos	104
6.2.1.1	Da formação.....	104
6.2.1.2	Sexo.....	106
6.2.1.3	Idade.....	106

6.2.1.4	Tempo de docência.....	108
6.2.2	Questões sobre a articulação entre universidades, secretaria de educação e Escolas.....	112
6.2.2.1	Orientador escolhido pela gestão.....	113
6.2.2.2	Papel articulador e informador das Instituições de Ensino Superior – IES.....	114
6.2.2.3	Papel articulador e informador da secretaria.....	116
6.2.2.4	Sobre os formadores regionais.....	118
6.2.3	Questões sobre a concepção de formação continuada.....	121
6.2.3.1	Relações subjetivas/afetivas do professor com o PNEM.....	121
6.2.3.2	Sobre importância do PNEM.....	125
6.2.3.2.1	Surgimento do programa.....	126
6.2.3.2.2	Descontinuidade e continuidade políticas formação continuada.....	130
6.2.3.3	Concepções de formação.....	131
6.2.3.4	Condições das formações.....	135
6.2.3.5	Materiais didáticos.....	141
6.2.4	Questões sobre a importância da prática formativa para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio.....	146
6.2.4.1	Qualidades, dificuldades e resultados.....	146
6.2.4.2	Reflexividade crítica.....	150
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
	REFERÊNCIAS.....	160
	APÊNDICES.....	171
	ANEXO.....	176

1 INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa se propôs ser um estudo de políticas públicas em formação continuada de professores para o Ensino Médio em uma perspectiva de luta por uma educação pública de qualidade, contribuindo com o debate que mostra os desafios estruturais e pedagógicos nas propostas em formação continuada de docentes. Logo, nosso objeto teórico é a formação continuada no programa pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, uma política significativa para estudo dos significados da continuidade dos estudos pelos professores.

Este caminho que pretendemos percorrer se justifica pela necessidade de pensar a política pública no Brasil, como um campo que ganha contornos nos estudos acadêmicos (BALL; MAINARDES, 2011) e que associado a importância do debate sobre a atuação do Estado na educação, propicia vivenciar um momento ímpar em se tratando de políticas públicas voltadas para a educação, principalmente num momento pós aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), fruto de um planejamento de ações que visam melhorar o desempenho educacional brasileiro (AZEVEDO, 2014).

Esse novo documento ampliou as responsabilidades da União, (ABICALIL, 2014), ratificando a importância da promoção de ações no âmbito da oferta de formação continuada para os profissionais em educação. Todavia, antes da aprovação do II PNE, a União iniciou o programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), instituído pela portaria nº 1.140 de novembro de 2013 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013), propondo a articulação dos entes federal, estadual, distrital “na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito” (PACTO, 2013).

Destacamos ainda, que este programa faz parte de outra ação governamental, o Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, ações estas, pensadas no Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Estas ações visam à melhoria da educação no Brasil, amparada no direito subjetivo de todos à educação de qualidade e tendo como princípio a formação humana integral. Nesse contexto, está o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio como uma ação prática desenvolvida no “chão

da escola”, visando contribuir com a formação continuada de professores do Ensino Médio.

O Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio acompanha o princípio da educação como um direito social, como a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB), as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio do Conselho Nacional de Educação - CNE, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e o Plano Nacional de Educação – PNE - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, a presente pesquisa busca analisar a concepção dos professores orientadores de estudo sobre a formação continuada vivenciada no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Buscamos com nossa investigação responder a seguinte questão de pesquisa: Qual a concepção dos professores orientadores de estudo sobre a formação continuada vivenciada no PNEM? A partir desta indagação, estabelecemos como objetivo geral: Compreender a concepção dos professores orientadores de estudo sobre a política de formação continuada vivenciada no PNEM. Como objetivos específicos, temos: identificar como os professores orientadores veem a articulação entre universidades, secretaria de educação e escolas, no contexto das formações no pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio; analisar a concepção da formação continuada presente nos documentos e nas falas dos professores orientadores do PNEM; analisar o que dizem os professores sobre a importância da prática pedagógica, enquanto orientadores de estudo, para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio.

Ressaltamos ainda, que o interesse pela temática decorre de nossa atuação enquanto orientador de estudo do PNEM, numa escola estadual, localizada no município de Camaragibe-PE. Enquanto orientador de estudo, era responsável por planejar e vivenciar as formações, juntamente com os professores que participavam das atividades. Essa experiência, sem dúvida nos impulsionou a continuar nossas reflexões sobre as políticas públicas em educação no Brasil, especificamente as políticas de formação continuada de professores para o Ensino Médio.

Podemos dizer, que ainda enfrentamos problemas com relação à qualidade da formação continuada, tanto no que se refere à prática educativa, como aos fundamentos dessa formação. Nesse contexto, um de nossos principais desafios é tentar compreender a concepção que os orientadores de estudo têm sobre a

formação continuada promovida pelo PNEM, através de um exercício de reflexão sobre as suas próprias práticas. Assim, nosso estudo toma como elemento de reflexão a atuação formativa do orientador de estudo, buscando identificar concepções de formação continuada, saberes necessários à atuação de professores do Ensino Médio, e caminhos para revelarmos elementos que nos façam evidenciar a importância das práticas de formação continuada para uma docência crítica e reflexiva no Ensino Médio.

Nesse contexto, estruturamos o referencial teórico do presente trabalho, trazendo, no primeiro capítulo, uma discussão sobre política de formação continuada para o Ensino Médio. Após situar elementos do debate mais amplo sobre políticas públicas em educação no Brasil, como também uma discussão sobre Ensino Médio e direito à educação, trouxemos para nossa reflexão no segundo capítulo, as especificidades de se pensar a formação continuada, e o próprio contexto sócio-político do surgimento do PNEM.

No terceiro capítulo, abrimos espaço para a discussão acerca das práticas de formação docente e sua relação com a docência. Destacamos a importância da continuidade dos processos de formação docente como também elementos como o saber docente, a reflexividade crítica e a autonomia. Desse modo, elaboramos um momento para as reflexões sobre o que entendemos por processos de formação, sobre a importância do planejamento e da prática pedagógica, refletindo sobre o que seria formar professores e os elementos estruturadores dessa formação.

No quarto capítulo, apresentamos nossa metodologia de trabalho. Situamos nosso objeto de estudo, como também a perspectiva teórico-analítica que utilizamos em nosso trabalho. Além disso, apresentamos como foi realizado nosso trabalho de campo, evidenciando o local onde se deu a coleta de dados, informações sobre os sujeitos de pesquisa e a técnica utilizada para tratamento dos dados. Dessa forma, estruturamos nossos passos metodológicos.

No quinto capítulo, apresentamos as análises dos dados. E por fim, nossas considerações finais. Diante do exposto, no sentido de começar a situar o debate de nosso estudo, apresentamos, a seguir, considerações sobre as políticas de formação continuada para o Ensino Médio.

2 CAPÍTULO 1 - ELEMENTOS DO DEBATE SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Não podemos pensar a problemática do Ensino Médio no Brasil sem refletir sobre o papel das políticas públicas, principalmente diante de um processo de democratização que prevê a luta pelo direito à educação. Nesse sentido, nos propomos a discutir primeiramente sobre a questão das políticas públicas, percebendo como o Ensino Médio vem sendo concebido enquanto direito.

Posteriormente, abordaremos as profundas mudanças que o mesmo passou ao longo dos últimos anos, tendo como marco a emenda constitucional nº 53¹ de 19 de dezembro de 2006 (BRASIL, 2006) e emenda constitucional nº 59², de 11 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009). Essas emendas garantiram após longo período de descaso, destinação de recursos para este nível de ensino, e reconheceram o Ensino Médio como parte da educação básica, obrigatório e um direito subjetivo, historicamente construído, o qual os jovens devem ter acesso.

Segundo Cury (2008) e Saviani (2007), a partir da constituição imperial de 1824, vislumbramos claramente o direito à instrução primária gratuita. Todavia, essa abertura não contemplava os negros e índios, e entre aqueles cidadãos natos abrangidos pela lei, poucos tiveram acesso à educação, já que o investimento do Estado era mínimo, e as escolas que existiam, destinavam-se à elite.

É também um período de fortalecimento do dualismo estrutural da educação brasileira. O Ato Adicional de 1834 possibilitou as províncias legislarem sobre a instrução pública e instituições próprias e promovê-las. “Isso suscitou uma dualidade de sistemas com superposição de poderes (provincial e central) relativamente ao ensino primário e secundário” (ROMANELLI, 2013, p. 40). Enquanto o poder central limitou-se a prover educação superior, o ensino secundário ficou a cargo das províncias, que na grande maioria não tinham como financiar, muito menos tinham

¹Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

²Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

interesse político em prover educação aos menos favorecidos. Ficando a educação popular ofertada em pequena escala, ou mesmo, inexistente na maioria das regiões.

Como consequência dessa ausência de escolarização, Cury (2008) destaca, que “a época da independência, por exclusão socioétnica, 40% dos habitantes não tinham acesso à educação como também não eram considerados cidadãos” (p. 1190). Essa situação se agravava, pela exclusão das mulheres e doentes mentais. Durante a Revolução de 1930, os Pioneiros da Educação propõem uma educação pública, de qualidade, de acesso a todos. Contudo, o que presenciamos foi um afunilamento do acesso à educação secundária e ao ensino superior.

Nesse contexto, surge o Ensino Médio, emergindo também da dualidade estrutural que caracteriza a educação brasileira. Dualismo originário no período colonial a partir da constituição da elite patriarcal, que para se diferenciar da população menos favorecida, abarcou para si a ideia de que o conhecimento construído através da instrução escolar era de propriedade de determinada classe de distintivo social. Esse dualismo estrutural e ideológico condenou os mais necessitados a condições mínimas para desenvolver seus estudos, enquanto que à classe rica, se destina as melhores condições, possibilitando um desenvolvimento escolar diferenciado.

O Ensino Médio surgiu em meio a essa desigualdade estrutural da educação no Brasil. De um lado, existiam escolas de ensino pré-vocacional e profissional destinados exclusivamente aos menos favorecidos, e de outro, uma educação destinada à elite. O sistema educacional brasileiro, ele é estruturalmente dual porque existem dois tipos de educação. Temos uma escola própria para preparar os filhos da classe trabalhadora, para o mundo do trabalho, para o mercado de trabalho, para as atividades produtivas, e uma escola de cunho elitista, de conteúdo propedêutico, de formação propedêutica que visa preparar os estudantes das elites, das classes mais favorecidas socialmente para governar, gerenciar, cuidar da estrutura do estado (ROMANELLI, 2013).

Podemos dizer que o dualismo é uma ideologia com consequências reais, impregnadas na estrutura educacional brasileira. Romanelli chama a atenção que durante o processo de constituição de uma educação dualista, estando o Estado ausente em um sistema falho, o ensino “sobretudo o secundário, acabou nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono” (ROMANELLI, 2013, p 40).

Conseqüentemente, este fato fez com que a escola privada fosse considerada melhor, em detrimento da pública. A partir desse momento, as escolas particulares foram consideradas locais de referência, com o objetivo de preparar a elite para o ensino superior (CURY, 2008).

Passado o período colonial, imperial e a república oligárquica, chegamos à nova república e junto com ela a constituição de 1946. Com esta constituição, vivenciamos o fortalecimento do dualismo na educação brasileira. Sobre a carta magna de 1946, Cury (2008) aponta:

Essa lei deixou em aberto brechas para que o ensino primário obrigatório não fosse integralmente cumprido. Seu artigo 30, ao explicitar as isenções da obrigatoriedade, deixa claro quem “não precisa” ser destinatário da educação escolar: os que comprovarem *estado de pobreza*, os que não puderem ir à escola por haver *insuficiência de escolas* ou por estas já terem suas *matrículas encerradas*. Além desses casos, incluem-se os indivíduos que estejam com alguma *doença ou anomalia grave* (CURY, 2008, p. 1193-1194).

A partir de 1967, com uma nova e frágil constituição, a educação pública passa a receber menos recursos e sua obrigatoriedade é estabelecida dos 7 aos 14 anos, ficando o Ensino Médio opcional. Nesse momento, há um aumento significativo de matrículas em razão do aumento populacional das cidades. Aumento não acompanhado de melhorias estruturais.

Com o processo de redemocratização do Brasil, especificamente a partir dos anos de 1980, houve um intenso movimento popular que lutava por melhorias legais e estruturais na organização da educação escolar. Momento marcante, foi a promulgação da constituição brasileira de 1988, ao destacar de acordo com Cury (2008), em seu artigo 6º, que a educação se torna o primeiro dos direitos sociais. Nesse contexto, o ensino fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo para todos. Podemos inclusive elencar avanços da carta magna de 1988: coexistência dos sistemas de ensino em regime de colaboração, gestão democrática como princípio fundamental dos sistemas de ensino, gratuidade para a educação pública em todos os níveis de ensino, além de reconhecimento da diversidade étnica, de idade, sexo e dos portadores de necessidades especiais.

Passada a euforia com os avanços legais conquistados na constituição de 1988, presenciemos o quanto necessitamos avançar para que o escrito no texto legal alcance a realidade das muitas crianças e jovens no Brasil. As taxas de crianças e

jovens fora da escola ainda é alta, como também é preocupante as porcentagens de abandono escolar. Governantes ainda tratam a unidade escolar sem a devida importância, contribuindo para a gestão democrática ficar distante de algo concreto.

Sobre o respeito às diferenças, apesar dos avanços, a escola ainda se mostra como um espaço de aprofundamento das desigualdades. Nesse contexto de problemas no Ensino Médio, vale aqui destacar as colocações no texto de apresentação do PNEM. “Esta situação não é fruto de uma fatalidade, mas do tipo de sociedade e de desenvolvimento que foi sendo definido ao longo da história que não priorizou o projeto de formação no Ensino Médio de qualidade” (PACTO, 2013b, p. 03).

Dentre os desafios a serem considerados no Ensino Médio, temos: universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade ano escolar; ampliação da jornada para Ensino Médio Integral; redesenho curricular nacional; garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola; carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês) e regiões específicas; ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno; ampliação e adequação da rede física escolar; ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao Ensino Médio; universalização do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (PACTO, 2013).

Segundo Costa (2013), o grande objetivo a ser buscado no Ensino Médio está em universalizar com qualidade social, no sentido de poder garantir a todos aqueles que estão aptos a frequentar o Ensino Médio, condições mínimas para aprofundar os conhecimentos adquiridos durante o ensino fundamental. Relevante é destacar o quanto o Ensino Médio no Brasil passa por um momento importante. Esse que ao longo da história da educação foi relegado, colocado à margem, e com políticas infrutíferas que tinham unicamente o objetivo de manter a ordem social vigente, nos anos de 1990, passou a presenciar crescente aumento na taxa de matrícula, fruto de uma política de universalização do Ensino Médio. Costa (2013), se referindo ao período de 1990 a 2000, afirma que “no decorrer desses dez anos, a matrícula no Ensino Médio aumentou 117%” (COSTA, 2013, p. 187).

Complementando a análise do referido autor que foi baseada a partir dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o site observatório do PNE aponta que em 2001, havia 41,2% dos jovens entre 15 e

17 anos matriculados, e em 2015, 62,7% era a taxa de matrícula no Ensino Médio³. Assim, é notório que temos um quadro de aumento da clientela deste nível de ensino e em contrapartida, as dificuldades no oferecimento de uma educação de qualidade necessitam de um maior investimento. E um dos pontos para se alcançar a melhoria do quadro do Ensino Médio no Brasil, sem dúvida, passa pelo investimento em políticas públicas de formação continuada de professores. Nesse contexto, podemos dizer que:

Universalizar o Ensino Médio com qualidade exige estabelecer metas relacionadas à infraestrutura física e pedagógica das escolas médias. Tais metas devem estar articuladas com a profissionalização da atividade docente, com destaque para a valorização econômica e a formação do professor (COSTA, 2013, p. 187).

Além da questão da formação do professor para o Ensino Médio, debruçando-se na literatura sobre políticas públicas em educação, destacamos o quanto é importante debater a questão de uma eficiente estruturação do sistema de ensino no Brasil. Também é relevante refletir sobre as práticas governamentais inseridas no contexto de um sistema, a exemplo do Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio. De acordo com Feldman (2009, p. 71) pensar o processo educativo “com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público, como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania”. Destarte, para que haja um aumento de qualidade na educação no Brasil, é inevitável pensar conscientemente, garantindo que todos os entes federativos assumam efetivamente seus compromissos.

Azevedo (2014), refletindo sobre o momento da educação no Brasil, pós aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 aponta que:

Herdeiro de todos os limites e avanços que historicamente têm marcado a educação nacional e o seu planejamento, o II PNE exprime, em certa medida, o amadurecimento da sociedade brasileira no ato de pensar o seu futuro, mas a partir de prismas que revelam a presença de elementos impostos pela ordem global e pela síntese possível estabelecida entre tendências progressistas e conservadoras (AZEVEDO, 2014, p. 237).

³<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/3-ensino-medio/indicadores#porcentagem-de-jovens-de-15-a-17-anos-na-escola>.

Citando a Constituição Brasileira de 1988, Silva (2007, p. 312) afirma que “todos têm o direito à educação e o Estado tem o dever de prestá-la”. Ainda segundo o autor, o Estado tem que aparelhar-se para fornecer, a todos, os serviços educacionais, isto é, oferecer o ensino, de acordo com os princípios instituídos na constituição (SILVA, 2007, p. 313). Esta política de integração deve oferecer condições para o funcionamento do Ensino Médio, já que esta etapa de estudo está amparada no Art. 21 da LDB, estabelecendo que “a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e Ensino Médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Ao Ensino Médio só foi regulamentada a destinação de recursos e apoio a programas a partir de 2007, com a criação do FUNDEB através da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007). O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, se diferenciou do seu antecessor o FUNDEF, por permitir o uso das verbas em toda a educação básica, não somente no ensino fundamental (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Ressaltamos ainda, que é recente este tratamento dado ao Ensino Médio, e ainda há muito que avançar, no sentido de garantir o preceito constitucional do direito a uma educação de qualidade, tão negada aos jovens no Brasil. Assim, pensar em um país do futuro é refletir no presente sobre a necessidade de condições dignas de uma boa convivência social, o que obrigatoriamente passa, por refletir: o que estamos fazendo com os jovens de hoje? Lamentavelmente, estamos colocando os mesmos em uma escola que não atende as suas expectativas e anseios, desprovida de condições estruturais, um lugar no qual a mão de obra humana não se requalifica, e o mais importante, as suas opiniões nem sempre são aceitas. Desse modo, podemos destacar que:

Ao longo da história, o Ensino Médio se constituiu numa ausência socialmente construída, de um lado, pela não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e de outro pela destinação de amplo segmento da população à opção da formação predominantemente para o trabalho simples. Assim, tanto quantitativa como qualitativamente, o Ensino Médio não se constituiu como estratégia de desenvolvimento e como etapa indispensável na formação e desenvolvimento da maioria da população jovem (PACTO, 2013, p. 3).

Segundo o site Observatório do PNE (2016), até o ano de 2014 há uma porcentagem de matrícula de jovens de 15 a 17 ingressos no Ensino Médio de 62,7%. Desde o ano de 2000, há um aumento significativo na taxa de matrícula. Situação essa que pode facilitar o alcance da meta 03 do PNE 2014-2024 que prevê que até 2024, 85% dos jovens estejam matriculados no Ensino Médio (BRASIL, 2014a). Todavia, esse aumento de matrícula não veio acompanhado de melhorias nas condições diárias, expondo assim significativos problemas já conhecidos como estrutura física da escola precária, falta de professores, ausência de formação para os profissionais em educação, entre tantos outros problemas encontrados diariamente na educação brasileira.

Como consequência do mau atendimento a esses jovens ingressos no Ensino Médio, há segundo o site observatório do PNE (2016) um longo caminho para alcançar a permanência dos jovens no Ensino Médio. Apesar de existirem alunos sendo matriculados, “o desafio ainda é grande. O percentual de alunos na escola [no Ensino Médio] alcançou o valor de 62,7 % em 2015. Ou seja, a taxa está ainda distante de alcançar a meta estabelecida na Constituição, [que já estabelecia] em 2009, de universalizar o acesso para esta faixa etária” (Observatório PNE, 2016, grifos nossos).

A questão central quando analisamos os dados apresentados no parágrafo anterior, é compreender que os mesmos são reflexos de uma construção histórica. A constituição de um sistema educacional dualista reforça essa questão, pois legitimou a existência de um modelo de escola para os menos favorecidos e um modelo de escola para os mais favorecidos. Historicamente, a educação no Brasil estruturou-se para oferecer às elites uma educação de qualidade, enquanto a educação popular padeceu de uma estrutura adequada. Assim:

O debate proposto fundamenta-se na ideia de que a instituição escolar brasileira foi instituída e desenvolvida através da história a partir de políticas educacionais direcionadas aos interesses da colônia, das elites, dos ditadores e inicia o século XXI num contexto de novas definições em que estão em jogo as privatizações e as exigências do mercado internacional (ALVES; MOREIRA, 2015, p. 134).

A partir de Alves e Moreira (2015), é possível perceber o quanto temos que avançar nas discussões acadêmicas sobre políticas públicas em educação no Brasil.

Assim, é de fundamental relevância fazer com que as mesmas sejam inseridas nos debates e pesquisas acadêmicas.

2.1 A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

O mundo globalizado e neoliberal está promovendo a difusão de uma educação alicerçada principalmente nas línguas maternas e matemática, amparada no conceito de padronização, “qualidade” e gestão focada em resultados, cujo currículo é focado nas disciplinas de língua materna e matemática (FERREIRA 2017, p. 303). Nesse contexto um debate acadêmico, político-social atual no Brasil diz respeito à contrarreforma do Ensino Médio, um conjunto de mudanças propostas pelo governo federal, instituída pela Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017. Ferreira (2017) trata de imediato denominar essas alterações de contrarreformas, por defender que o termo reformas está associado à luta do movimento operário.

O que chamamos de contrarreforma são mudanças introduzidas na LDB que segundo o governo federal atual, tem a finalidade de “modernizar” o Ensino Médio, deixando o mesmo “mais atrativo” para os alunos. Não se discute a necessidade de se repensar o Ensino Médio, há um consenso que esse nível de ensino necessita passar por mudanças, todavia, deve haver um debate questionando a maneira como foram propostas as alterações e se essas mudanças têm realmente o caráter de melhorar o Ensino Médio. E em relação a formação de professores que podemos esperar?

As mudanças principais são a ampliação da carga horária mínima anual de forma progressiva para mil e quatrocentas horas. A introdução do que foi chamado de “itinerários formativos”, ou seja, o educando ao iniciar o Ensino Médio deve escolher um caminho para sua formação.

Esta questão dos “itinerários formativos”⁴ é o ponto crucial de entender essas mudanças como uma contrarreforma, pois essa política de determinar caminhos específicos para os alunos já houve ao longo de nossa história, e ao contrário de melhorar a educação aprofundou as desigualdades, pois as escolas particulares

⁴LEI Nº 13.415 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017; Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - Linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - Ciências da natureza e suas tecnologias; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas; V - Formação técnica e profissional.

com melhor estrutura possibilitavam aos alunos o ingresso nas universidades, enquanto as escolas públicas carentes de investimentos restaram escola deficitárias.

Como exemplo desse dualismo, Cunha (2017) chama a atenção para um aspecto importante quando analisamos as reformas da educação durante o período da ditadura civil-militar. Descreve o autor que as reformas introduzidas pelos governos militares acentuaram a divisão social entre os menos favorecidos e os mais favorecidos. Muitas das mudanças tinham por finalidade impedir o acesso dos jovens de baixa renda às universidades, obrigando os mesmos a seguirem caminhos nos cursos técnicos. “Retorna, assim, a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros” (CUNHA, 2017, p. 379).

Essa postura é adotada novamente nesta contrarreforma, ao lermos o art. 36 da lei nº 13.415, o texto possui uma possibilidade preocupante, “O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, grifos nossos). Ou seja, a depender do interesse político dos gestores políticos, a educação pública pode ganhar um caminho voltado majoritariamente para a formação técnica e profissional, desconsiderando a ideia de formação humana integral, de uma formação pensada para o desenvolvimento do cidadão, que contemple os diferentes campos do conhecimento. Todavia, o que prevalece é uma educação bancária (FREIRE, 2005).

A grande questão é, qual a capacidade que a escola pública tem para oferecer adequadamente todos os itinerários formativos? Como podemos perceber, a chamada “reforma do Ensino Médio” nada mais é do que políticas vivenciadas anteriormente e que se mostraram infrutíferas e danosas à sociedade, pois aprofundaram a divisão social no nosso país (CURY, 2017).

Numa real reforma do Ensino Médio, perpassa a ideia de ser um projeto social de inclusão “e em uma concepção de qualidade socialmente referenciada, uma reforma do Ensino Médio precisa enfraquecer a relação determinante entre a origem social dos jovens e seu percurso escolar” (FERREIRA, 2017, p. 297). Condição não vivenciada nas alterações estabelecidas pela Lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017, pelo contrário, o próprio surgimento das mudanças a partir de

uma medida provisória de forma autoritária e sem debate com a sociedade civil já demonstra o caráter antidemocrático.

Essa contrarreforma é uma afronta aos inúmeros avanços que obtivemos aos longos dos últimos quatorze anos, principalmente porque foi adotada uma postura que concedeu a sociedade civil maior participação das decisões sobre políticas públicas em educação, com exemplo, temos as Conferências Nacionais de Educação ocorridas nos anos de 2010 e 2014. Enquanto que essa “contrarreforma” possui uma construção contrária ao debate, já que sua implementação partiu de uma Medida Provisória, instrumento político com característica de autoritarismo, imposição, de ausência de discussão com a sociedade (ROSSI, 2017).

Se os reformadores empresariais e seus prepostos nunca deixaram de atuar no âmbito governamental, impedindo reformas estruturantes e promovendo suas reformas privatistas, também é verdade que sofreram no último período, dentro e fora do aparato estatal, o enfrentamento permanente por parte de projetos educacionais em defesa da escola pública de qualidade, construídos na luta resistente de movimentos sociais populares e das organizações de educadores democráticos contra as políticas neoliberais de educação (O CONTEXTO, 2016, p. 332-333).

Apesar de sabermos o que poderia ter sido feito nesses últimos quatorze anos, e de termos consciência dos erros cometidos na política educacional, a exemplo da destinação para a rede privada de grande parte do orçamento da educação pública (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361) e da continuidade de políticas neoliberais herdadas de governo anteriores (OLIVEIRA, 2009), (O CONTEXTO, 2016, p. 332); todavia, é inegável avanços, embora, muito em razão das tensões, disputas e contradições na seara da educação.

Outro ponto importante quando analisamos essas mudanças no Ensino Médio, é em relação a formação continuada de professores. Já mencionamos os avanços que tivemos desde a constituição de 1988. Nesse período avançamos nas proposituras de legislações construídas a partir do debate democrático. Muitas dessas legislações atenderam demandas históricas da formação continuada de professores. Todavia, a contrarreforma instituída pela lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017 não fornece possibilidades reais de investimentos nessa questão.

No texto da lei se estabeleceu aumento da carga horária, há alteração do currículo do Ensino Médio, há uma ênfase em uma educação técnica e profissional, há uma reorientação sobre o financiamento, porém não há uma preocupação em

melhoria do profissional, pelo contrário, a lei permitiu que no ensino técnico sejam contratados profissionais de “notório saber”, ou seja, profissional que não vivenciaram a dinâmica da pedagogia. Profissionais com conhecimento técnico que em muitos casos não vivenciaram as complexas relações de uma sala de aula.

Mudanças como essas são contraponto da luta por uma educação de qualidade, pois ao invés de pensar a melhoria da educação como um todo, criam-se políticas para atender situação imediata. Muda-se o currículo do estudante, obriga o mesmo a ficar mais tempo na escola, porém, não proporciona aos professores condições de ressignificar sua prática, ou seja, o Ensino Médio vai continuar com a mesma qualidade profissional e agora com mais tempo para os alunos.

A contrarreforma do Ensino Médio se mostra um contrassenso na questão da formação continuada de professores quando analisamos a partir do Decreto nº 8.752/16 de 9 de maio de 2016, documento legal que atende o disposto nas Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e que deveria ser levado em consideração na construção de políticas públicas em educação, o que acabou não acontecendo.

Por isso, faz-se urgente reforçar a luta por uma educação pública de qualidade, para isso analisamos na próxima seção as legislações que consideramos avanços em formação continuada de professores. Queremos assim fortalecer o debate sobre as principais conquistas legais desde a constituição de 1988, como também desejamos problematizar o futuro dessas mesmas legislações.

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AVANÇOS LEGAIS EM POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Como avanço na proposição das políticas, elencamos aqui alguns documentos legais que delineiam a formação inicial e continuada de professores. O documento principal é a CF-88, a qual determina em seu art. 206 “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: V - valorização dos profissionais da educação escolar [...]” (BRASIL, 1988). Sendo a Carta Magna, o documento maior que rege todas as demais ações da população, a mesma é clara na obrigatoriedade de oferecer ao professor a valorização devida. Todavia, percebemos que ainda estamos longe, muito longe, do ideal. A disputa de força por uma educação de

qualidade se mostra difícil e longa, nossa luta é grande para materialização efetiva desse ditame constitucional (ARAÚJO FILHO, 2015).

A lei 9394/96, a LDB, no parágrafo 1º do art. 62, afirma: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (BRASIL, 1996). A LDB é exemplo claro das arenas políticas em educação. Para a construção e promulgação da mesma, houve um intenso debate entre a sociedade civil, os governos e interesses econômicos. Avançamos em vários aspectos, mas a influência do capital no Congresso Nacional fez incluir na mesma, artigos que beneficiam o capital, como por exemplo, a possibilidade de instituições privadas receberem parte das verbas destinadas à educação (DAVIES, 2002).

A lei 10.172/01 que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020 no ponto 2. “OBJETIVOS E PRIORIDADES”, a diretriz 4 descreve: “Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério” (BRASIL, 2001). O PNE em destaque, apesar de ser um grande avanço, esbarrou nas dificuldades jurídicas em exigir a responsabilização dos agentes públicos pelo não cumprimento de suas metas (XIMENES, 2012). Essa falha jurídica, prejudicou a efetividade das ações. A maioria de suas metas não foram alcançadas.

A Emenda Constitucional nº53 de 2006 trouxe vários avanços, entre eles, a regulamentação do piso nacional salarial dos profissionais em educação, além de regulamentar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Esse tem como objetivo organizar a arrecadação e distribuição dos recursos colhidos para a educação.

A Emenda Constitucional nº59 de 2009 que aumentou a obrigatoriedade do ensino básico, passando a ser de quatro a dezessete anos, ampliou a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e estabeleceu o Plano Nacional de Educação. Este é:

De duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades

por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2009).

Já no documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010, destacamos a parte final do ponto 31 “de reconhecimento e respeito à diversidade, de valorização dos profissionais da educação (professores, técnicos, funcionários administrativos e de apoio) em sua formação inicial e continuada, carreira, salário e condições de trabalho” (CONAE, 2010).

O PNEM é fruto desse avanço na propositura legal sobre a formação continuada de professores, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013). Em seu art. 1º, delineia o compromisso assumido pelo MEC, secretarias estaduais e distrital de educação em valorizar a formação continuada dos professores, demonstra também a amplitude do mesmo, pois pretendeu-se atingir as áreas urbanas e rurais “em consonância com a Lei nº 9394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p 01). O artigo 1º também destaca a participação da IES públicas na formulação, execução, e acompanhamento do PNEM:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - Pacto, pelo qual o Ministério da Educação - MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

Parágrafo único. A adesão e a pactuação com cada secretaria estadual e distrital de educação e com as instituições de educação superior - IES públicas serão formalizadas por meio de módulo específico a ser disponibilizado eletronicamente pelo MEC, no simec.mec.gov.br. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013)

O programa PNEM é a materialidade das informações contidas na Portaria nº 1.140, essa existência material é importante destacar, pois ao longo da história da educação no Brasil temos exemplos de inúmeros programas que não passaram de textos escritos. Essa existência concreta também é um ponto relevante, se observarmos que o programa tinha alcance nacional e devido às grandes dimensões geográficas do nosso território muitos programas não se estruturavam pelas

dificuldades de articulação nesse imenso território. No PNEM, essa articulação nacional foi construída e possibilitou a existência concreta do programa.

Acompanhando as transformações na política educacional, temos o documento final da Conferência Nacional de Educação CONAE 2014. Esse encontro da sociedade civil refletiu sobre o PNE, o tema principal da conferência foi a articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. Resultando dos debates, tivemos as proposições estratégicas e sobre a formação continuada no item dezessete ficou-se estabelecido em “definir diretrizes nacionais para a política de formação inicial e continuada de professores/as e demais profissionais da educação” (CONAE, 2014).

Esse documento referência é a base da legislação que vem a seguir, a lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que aprova o PNE de 2014 (BRASIL, 2014). Em se tratando do tema da formação continuada de professores, o PNE 2014-2024 estabelece um bloco “metas que tratam da valorização dos profissionais da educação”. São as metas 15, 16, 17 e 18. Entre elas, destacamos a segunda parte da meta dezesseis “garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014).

Fica evidente a importância do debate acadêmico sobre o PNEM, como política pública de formação continuada em nível de aperfeiçoamento, que tinha como destinatário os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio, com o objetivo de valorização da formação do professor, privilegiando o diálogo entre conhecimentos teóricos e experiências docentes.

Avaliamos o PNEM como um caminho na busca dos objetivos da meta dezesseis do PNE. Metas essenciais para um projeto nacional em educação que ampliam o conceito de ser profissional em educação e da relevância da formação inicial e continuada “cuja ação é fundamentada em planejamento estratégico orgânico e articulado entre os entes federados” (ABICALIL, 2014, p. 257). Ressaltamos ainda, que não podemos refutar a importância de avanços legais na busca de uma educação democrática e inclusiva dos últimos anos. De acordo com Santos (2013):

Nos últimos 15 anos, o Brasil tem realizado significativas reformas e mudanças em todos os níveis de ensino. Tais como, avanços na ampliação do acesso; na redução das desigualdades sociais de acesso; na

permanência, com a elevação da quantidade de alunos que concluem o Ensino Médio; na ampliação do número de profissionais da educação e da escolarização dos mesmos; na criação de um sistema de avaliação estruturado e tecnicamente sólido; no desenvolvimento de mecanismos de descentralização da gestão. Enfim, no aumento de políticas, programas, planos, leis, diretrizes e propostas de estratégias para melhorar a qualidade da educação nacional (SANTOS, 2013, p. 2).

Ressaltamos ainda, em conjunto com as orientações do PNE 2014, a importância do PARECER CNE/CP Nº: 2/2015 (BRASIL, 2015). Este que trata sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, congregam neste parecer as sugestões colhidas dos vários setores da sociedade civil. Este parecer construído de forma democrática deu origem a resolução Nº 2, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE em 1º de julho de 2015, onde “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015). Entre as várias determinações que oferecem a importância devida à formação continuada, destacamos a colocação da mesma complementar à formação inicial. Destacamos o Art. 3º, no parágrafo 5º, inciso X:

A compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015).

Ou seja, compreendemos que os sistemas de ensino devem criar uma cultura em favor da formação continuada, dando condições necessárias para a mesma acontecer, tais como horário disponível para o professor participar das formações, assistência financeira para participação em eventos, entre outros exemplos de relevância.

Mais recentemente temos o decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016 atendendo o disposto nas Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. O Art. 2º estabelece que “para atender às especificidades do exercício de

suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios:

- IV - A garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada;
- VI - A articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;
- VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais;
- X - O reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada (BRASIL, 2016a).

Em uma simples leitura do Decreto nº 8.752/16, já se observa a complementaridade entre os dois aspectos formativos, a necessidade de pensar formação inicial e continuada como indispensáveis e inseparáveis para construção profissional do docente. O decreto é uma interpretação legal do princípio da ressignificação, da necessidade do professor estar em constante aprendizado, de mudança, de reavaliar sua prática pedagógica. Como também pondera Freire, “a luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética” (FREIRE, 2002, p. 27). O professor é um sujeito político, educação é um ato político, o que exige uma posição firme em favor de uma educação pública de qualidade.

Todavia, temos que admitir que esses avanços citados, aconteceram no aspecto da propositura das políticas. A materialização dessas ações depende da capacidade do conjunto da sociedade de pensar a educação como política de Estado e não apenas de governo. Infelizmente, como bem citamos, há um conjunto de forças e interesses que movem a educação no Brasil, há uma disputa de um projeto político que deseja a manutenção de uma sociedade excludente contra um projeto político e social que enxerga a educação como transformadora, no qual atualmente o projeto de princípios neoliberais vem ganhando novamente fôlego, fazendo com que reforcemos nossa lutar por uma formação de um docente que pense a educação de seus alunos baseada no princípio da formação integral do sujeito.

Nesse contexto:

Mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca das formas de autoridade, tipos de conhecimento, e formas de regulação moral... (GIROUX, 1997, p. 162).

Assim, a formação continuada deve ser pensada a partir de uma concepção ampla, de ação educativa e de processo pedagógico, amparada em valores éticos e estéticos, no âmbito das múltiplas linguagens, da valorização e respeito à diversidade. Pensar unidade na diversidade, uma discussão sobre formação continuada que represente um conjunto de princípios, ideias e conceitos que simbolizem a união em favor de uma educação de qualidade. Todavia essa unidade deve assegurar, respeitar, valorizar e promover as diversidades culturais, de gênero, regionais dentre tantas situações que compõem a sociedade.

Deve-se pensar a formação em dimensões coletivas, organizacionais e profissionais. Sabemos os desafios na construção de uma agenda emancipadora em formação continuada de professores, cabe a nós conhecer e compreender a visão ampla dos textos constitucionais da LDB e dos diversos aspectos normativos que legitimam o processo formativo profissional contínuo na escola.

2.3 UMA DISCUSSÃO SOBRE POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO MÉDIO

Nesta seção, procuramos analisar aspectos que permeiam a formação continuada no Brasil, especialmente em relação ao Ensino Médio. Tratamos dos desafios do professor, desde a falta de estrutura para exercer sua profissão, a necessidade de reforçar a identidade profissional docente, de ser o professor acima de tudo sujeito de sua formação, da necessidade de (re)pensar sua profissão, do conceito de docência e de ser docente. Debates sobre o modelo de formação gerencial empresarial que prevalece nos sistemas de ensino, analisamos aspectos econômicos que norteiam a educação. Por fim, procuramos delinear uma perspectiva para formação continuada de professores no Ensino Médio.

2.3.1 A Política de formação continuada de professores para o Ensino Médio

Nesta sessão, tratamos aqui dos aspectos da formação continuada no Ensino Médio, situando desafios para que o professor seja sujeito de sua formação. Nossa análise parte da compreensão que a continuidade dos estudos pelos professores deve ser pensada a partir da dimensão coletiva, organizacional e profissional, do repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, cuja “principal finalidade é a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015 p. 33). Traduzindo em termos: ressignificar, mudar, transformar, compreender, aprender, reaprender são os elementos chave para a que o professor repense e reflita sobre sua postura docente. Temos a compreensão do contexto dinâmico do conceito de formação continuada, compreendida na extensão de ser o professor um personagem marcante para o coletivo, em uma estrutura organizacional conhecida como escola que necessita de um perfil de profissional.

O conceito apresentado acima foi pensado a partir do PARECER CNE/CP Nº: 2/2015 (BRASIL, 2015). Esse trecho, retirado do texto legal cujo tema é as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica é um avanço na construção de política pública em formação continuada de professores. Um documento que foi construído com a participação efetiva da sociedade civil, houve inúmeras reuniões pelo Brasil com o propósito de escutar opiniões e tentar assim, construir um texto que contemple a diversidade do nosso país. Por isso reafirmamos que este documento é considerado um avanço na construção de políticas para a formação continuada em especial para a continuidade dos estudos dos professores do Ensino Médio (DOURADO, 2016, p. 05).

O conceito apresentado pelo parecer CNE 02/2015 mostra os problemas que temos que enfrentar em formação continuada. Uma principal questão é prevalência de formações com a lógica gerencial do mercado, traduzido nos termos “qualidade” e “eficiência”. Ou seja, formações que buscam uma “qualidade” e uma “eficiência” que possibilitem os alunos alcançarem notas elevadas nos exames de padronizações a exemplo da Prova Brasil, PISA, entre outros. Tudo isso em detrimento de uma educação que não tem apenas números como objetivo e sim uma formação cidadã.

Nossa luta é por uma formação continuada crítica, coerente com a realidade profissional do docente. Principalmente no Ensino Médio, onde há um forte discurso do professor como salvador da educação (KUENZER, 2010), justamente porque é a última etapa da educação básica e que ao longo de anos vem se estruturando um Ensino Médio atrelado ao ensino técnico com o exemplo mais recente das alterações da lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017 analisada por nós na seção da contrarreforma do Ensino Médio.

Essa característica do Ensino Médio de formar os jovens que estão ingressando no mercado de trabalho fez com que a sociedade empresarial adotasse uma postura mais ativa na busca de uma educação para a competitividade. Logo, os problemas de evasão, repetência e qualidade são postos como reflexo de um Estado incapaz de proporcionar uma educação de qualidade, um exemplo do fracasso das políticas públicas. Assim desenvolvem uma propaganda onde formação baseada nos princípios empresariais tornaria eficiente o processo de ensino (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011), pensamento este que surgiu nos conceitos da filosofia toyotista.⁵

Assim, os termos “qualidade” e “eficiência” que prevalecem na educação para competitividade, com o tempo passaram a prevalecer também nas políticas públicas. Para a educação, significa proporcionar uma educação específica para atender a demanda do mercado, da necessidade de maior qualificação da mão-de-obra, prevalecendo a aprendizagem de competências básicas necessárias para a competitividade (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011). Assim, partindo dos preceitos do Banco Mundial, está em curso uma mudança curricular na qual prevalecem as disciplinas de matemática e língua materna em detrimento das disciplinas da área humanas que tradicionalmente proporciona uma formação crítica.

Esse discurso tem uma origem no modelo econômico neoliberal. Melo (2007) aponta as mudanças na relação do trabalho ocorridas na década de oitenta e noventa, que exigem um novo tipo de trabalhador os quais a escola não conseguia formar. Assim, para justificar a ingerência do modelo administrativo na educação, cunhou-se o termo “qualidade” para definir a condição da escola. Logo, surgiram

⁵Esse pensamento de eficiência empresarial tem origem nos anos cinquenta quando “Taiichi Ohno, então diretor da empresa e Sakichi Toyoda, em visita aos Estados Unidos, perceberam um grande problema nos modelos Fordista e Taylorista: o desperdício de recursos. Assim, Ohno ampliou o conceito do mecanismo criado por Toyoda e desenvolveu toda uma cultura e práticas que visavam não só eliminar tudo o que não agregasse valor ao produto, mas também produzi-lo com qualidade, entendendo a qualidade como uma produção com zero defeito” (CRUZ, 2017).

inúmeras políticas de caráter gerencial empresarial, contrapondo-se a importância do professor como educador para uma educação libertadora. Desse modo, “diante dessa conjuntura, o discurso da qualidade assume um conteúdo diferenciado vinculando-se a outros conceitos como produtividade, otimização de recursos e redução dos custos (MELO, 2007, p. 66).

Também, a partir do conceito de “qualidade” e “eficiência” fez surgirem inúmeras empresas e especialistas, denominados conhecedores do processo de ensino e aprendizagem, que passam a ofertar aos agentes públicos programas gerenciais com um discurso e retórica bem construída, propagando a ideia de que a educação para competitividade, a partir da qualidade e eficiência, é uma solução, quando não o único caminho - segundo o discurso desses especialistas - para os baixos índices da educação. Todavia, o que temos é que verbas públicas que deveriam ser destinadas a educação pública e gratuita estão remunerando o capital privado através desses programas. Como exemplo, podemos citar o “Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)” utilizado amplamente nas escolas de referências no Estado de Pernambuco (BENITTES, 2014, p 74), (INSTITUTO DE CORESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2017). Sobre essa situação Giroux (1997) afirma:

O que fica claro nesta abordagem é que a mesma organiza a vida escolar em torno de especialistas em currículo, instrução e avaliação, aos quais se reserva a tarefa de concepção, ao passo que os professores são reduzidos à tarefa de implementação (GIROUX, 1997, p. 160).

Se faz importante destacar a adoção dessa postura gerencial educacional pelo Estado a partir dos conceitos de qualidade e eficiência, pois a formação continuada não se desenvolve como instrumento de ressignificar a prática pedagógica, de promover a “reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015 p. 33). Como aponta Giroux (1997), na educação para competitividade cabe aos professores o papel de implementação das orientações dos programas gerenciais.

Essa mudança, para a adoção de programas gerenciais no Ensino Médio, ganha maior destaque, principalmente por se tratar do último nível de ensino da educação básica. Como citamos o exemplo da política das escolas de referência e

técnica na rede estadual de Pernambuco, que se se organizam a partir do “Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)” (BENITTES, 2014, p 74). Desta forma, há uma eminente e urgente necessidade de pensar o Ensino Médio na perspectiva da formação humana integral, já que caminhamos para uma formação em nível de Ensino Médio pensada unicamente para o mercado.

Na contramão da educação para competitividade, estão aqueles que acreditam em uma educação crítica, emancipadora e cidadã. E nessa luta por uma educação de qualidade para todos, o parecer CNE 02/2015 surgiu como um exemplo na contrário ao avanço da filosofia gerencial na educação. O texto é um avanço na legislação e na garantia de uma formação continuada de qualidade. Todavia, como em outros momentos históricos do Brasil, vivemos um momento de luta contra o desmantelamento de avanços conquistados nos últimos anos, onde o maior exemplo do retrocesso é a contrarreforma do Ensino Médio. O que reforça a percepção de que a carreira da docência no Brasil é marcada por carência e lutas constantes.

O ofício do magistério ao longo da história está sempre atrelado às dificuldades em realizar a prática educativa. Enfrentamos problemas de diversas origens, destacamos aqui a questão da valorização como uma das principais. O profissional, professor ao longo da história, foi sobrecarregado de funções e obrigações que não fazem parte da essência da docência. Com todos os problemas que encontramos por conta dessa sobrecarga, a prática docente na concepção de mediação e interação com os conteúdos historicamente construídos se apresenta como uma realidade de muitas dificuldades.

Araújo Filho (2015) descreve o que seria o perfil do profissional em educação:

Consideramos que o perfil dos profissionais da educação deve ser pautado pela concepção de educação como processo construtivo e permanente, o que implica na formação de um profissional crítico, que valorize a construção coletiva do conhecimento, utilize o diálogo como prática do ensino e respeite a cultura e subjetividade de cada estudante; que participe e estimule a organização dos trabalhadores em educação, dos estudantes, dos pais e mães, fortalecendo a comunidade escolar; contribua com o desenvolvimento da gestão democrática da escola, como forma de valorizar a efetiva participação da comunidade escolar, nas deliberações administrativas, financeiras e pedagógicas da escola (ARAÚJOFILHO, 2015, p. 579).

A identidade profissional docente é uma construção diária e por toda a vida profissional, o professor necessita ter a clareza de que, sendo o mesmo profissional,

sua compreensão em educação deve ser coerente com os princípios da ação de educar - art. 3º LDB⁶ (BRASIL, 1996), (FARIAS et al., 2011):

- Que busque uma formação crítica no sentido de refletir sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre os demais;
- Que compreenda a dimensão do diálogo - a base do aprendizado;
- Que respeite a identidade cultural e subjetiva dos educandos e também respeite e articule a comunidade;
- Que defina sua postura política, que se posicione sobre temas relevantes, que defenda a educação como um direito subjetivo e inalienável.

A postura profissional que delineamos anteriormente se faz muito necessária em razão da disputa de forças no campo da educação. Uma luta intensa marcada pela desvalorização, principalmente no aspecto de não oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento da atividade docente. A carreira de professor é considerada por muitos como uma profissão desqualificada, que não necessita de esforço para cursar, com muitos desafios para uma pouca renda. Condição que posiciona os profissionais em educação em contínuos batalhadores na busca por formação inicial e continuada de qualidade, na luta por uma estrutura de carreira que valorize a profissão, na briga por condições de trabalho adequado para o desenvolvimento da prática docente:

Quando qualquer profissão está direcionada para o atendimento da população de baixa renda, o sistema capitalista consegue levá-la a perder sua qualificação profissional e seu poder aquisitivo. As profissões voltadas para as elites e para o sistema produtivo e tecnológico sempre se

⁶ Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - Gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.
- IX - Garantia de padrão de qualidade;
- X - Valorização da experiência extra-escolar;
- XI - Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

encontram plenamente qualificadas, prestigiadas e bem remuneradas (ALMEIDA, 1998, p. 63).

Para Costa e Oliveira (2012) a precarização do trabalho docente acontece em três situações: “a infraestrutura inadequada, remuneração incompatível e jornada de trabalho intensificada” (COSTA, OLIVEIRA, 2012, p. 241-242). Há também a condição da saúde⁷. É perceptível o nível alto de doenças entre os professores, com causas diversas, onde a principal é a violência que toma conta do ambiente escolar. É perceptível o quanto a desvalorização profissional torna a carreira docente desprestigiada. Mudar esse quadro de vulnerabilidade exige políticas que ofereçam aos docentes uma carreira profissional com a importância devida, pensar a formação continuada como um:

“Processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino” (DOURADO 2016, p33).

Relevante se faz essas observações para compreender que os problemas de hoje na formação inicial e continuada de professores é reflexo de uma disputa histórica, uma correlação de força, uma interação de grupos que tem como principal questão a relação entre aqueles que almejam uma educação pública de qualidade, a exemplo dos pioneiros da educação, contra aqueles que lutam pela manutenção de uma sociedade desigual e excludente como a nossa.

Antes mesmo de aprofundar aspectos da formação continuada de professores, cabe refletir sobre os percalços que percorreu a formação inicial de professores:

Ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório (SAVIANI, 2009, p. 148).

⁷Sobre saúde dos profissionais em educação observar revista: REVISTA RETRATOS DA ESCOLA. Brasília: CNTE, v. 06, n. 11, dez. 2012. Semestral. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_11_2012.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

A partir dessas observações sobre a formação inicial, analisar a situação da formação continuada dos professores do Ensino Médio é perceber o quanto a mesma não recebeu ao longo da história o que compreendemos hoje como cuidados indispensáveis para desenvolver uma educação pública de qualidade. Um dos cuidados indispensáveis ausente são ações políticas que incorporem a formação continuada como “condição para aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas” (LIBÂNEO, 2008, p. 227).

Outra questão evidenciada está atrelada ao sistema econômico e político. Educação trabalha com formação de pessoas para exercer a cidadania. O educador deve buscar formar criticamente cidadãos, e esta formação é sinônimo de construção de uma sociedade democrática, consciente de seus deveres e direitos. Assim, “o educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2009, p. 26). Nesse contexto, a possibilidade de oferecer ao professor um desenvolvimento pessoal e uma ressignificação da sua prática em busca de uma educação libertadora, é vista como perigo para aqueles que defendem a manutenção de uma sociedade baseada na extrema desigualdade.

É nessa busca por uma afirmação da formação continuada que nos anos 1980, consegue ganhar destaque um movimento cujo o principal objetivo era perceber a formação inicial e continuada como algo inerente a identidade do professor, ou seja, os estudos no curso superior e posterior a universidade, devem ser percebidos como indissolúveis a identidade profissional docente. Todavia, na arena de disputa político-social ainda não conseguimos fazer dessa união entre formação inicial e continuada uma política efetiva de Estado. Nas políticas públicas dos sistemas de ensino, “quando os professores de fato entram no debate, é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao status de técnicos” (GIROUX, 1997, p. 157).

Na arena de disputa sobre a formação inicial e continuada de professores, tendo como marco a constituição de 1988, elencamos ao longo de nosso texto documentos primordiais na política de formação continuada. Nesse sentido, podemos apontar avanços na proposição das políticas, uma vez que temos hoje uma vasta documentação oficial que respalda a importância da formação continuada.

Dourado (2016) destaca como um desses avanços importante o Parecer CNE 2/205 e a Resolução CNE 02/2015, pois os documentos legais trazem “concepção de valorização envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes à formação inicial e continuada, à carreira, aos salários e às condições de trabalho” (DOURADO, 2016, p. 02). Todavia, segundo o autor ainda temos que avançar para o momento seguinte, que seja da materialização da legislação (KUENZER, 2010, p. 871), (DOURADO, 2016). Garantir efetivamente os avanços conquistados com as legislações.

Além de buscar garantir a efetividade das legislações se faz necessário avançar na questão da identidade e profissionalidade docente, os problemas que os professores enfrentam ao longo da vida profissional tem criado um quadro de desestímulo ao exercício da prática educativa. Para mudar essa realidade, temos que traçar um caminho que construa a identidade profissional, fazer com que o professor repense sua prática, debata sobre educação, conheça as legislações. Se faz tão necessária porque a docência não é uma profissão fácil, ainda mais por que a complexidade do mundo contemporâneo passou a exigir da escola e dos professores mais condições para desenvolver um senso crítico nos alunos.

Todavia “embora a educação continue a ser reconhecida como um bem fundamental das sociedades contemporâneas e os professores sejam profissionais dedicados, a profissão docente está em declínio” (MORGADO, 2011, p. 795), e a razão para esse declínio, segundo o autor, acontece porque a profissão tornou-se mais complexa e exigente, como também por ser exercida sem as devidas condições necessárias.

Essa complexidade da profissão docente está bem apresentada no conceito de docência presente na resolução CNE/CP 02/2015 em seu art. 2º parágrafo 1º. Um conceito complexo, amplo, que exige um professor profissional bem qualificado. Como bem pondera Nuñez e Ramalho (2002), as exigências do século XXI que ao longo dos anos vem se traduzindo nas reformas dos sistemas educativos encaminham um comportamento profissional de ruptura do professor, “consequentemente, exige novas necessidades formativas” (NUÑEZ E RAMALHO, 2002, p. 4):

Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da

formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015).

Percebe-se a partir do conceito apresentado, um conjunto extenso de dimensões necessárias à prática docente, condições que são características da sociedade contemporânea, marcada pela rápida transmissão das informações e na qual a escola já não possui o status como antes de instituição destinada ao ensino, a dinâmica a qual circula as informações na atualidade proporciona um rápido conhecimento de determinados assuntos, e em muitos casos a escola não acompanha essa rapidez (NUÑEZ; RAMALHO, 2002). Nessa complexidade que presenciamos, cabe descobrir quais as necessidades dos professores no Ensino Médio.

Localizadas essas necessidades, podemos avançar para formulação de uma política de formação continuada que trabalhe as necessidades reais dos professores. Kuenzer (2010) chama a atenção para importância do plano nacional de educação 2011-2020, afirma que em relação ao Ensino Médio o que há de novo, senão o enfrentamento das mesmas dificuldades que vêm sendo apontadas tanto pela sociedade civil quanto pelo governo, desde a década de 1980. Ou seja, ainda continuamos a lutar com as mesmas dificuldades, é de conhecimento de todos os problemas, todavia, não conseguimos resolver.

Como exposto ao longo deste trabalho, o Ensino Médio nos últimos dez anos avançou no sentido de garantias legais, passou efetivamente a compor uma etapa da educação básica a partir da LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013, recebeu novas diretrizes com a RESOLUÇÃO Nº 2, DE 30 DE JANEIRO 2012, foi contemplado com programas de melhorias como a exemplo do Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 e no contexto da implementação das ações voltadas para a melhoria profissional do docente foi instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, entre vários outros exemplos.

Porém, as dificuldades são muitas que ainda precisamos avançar ainda mais, principalmente na questão da formação continuada de professores. Problemas como evasão, salas lotadas, violência nas escolas, baixa remuneração, desprestígio

profissional, baixa qualificação profissional docente, falta de estrutura das escolas, carência de professores ainda são problemas frequentes nas escolas e que interferem diretamente na qualidade do ensino.

Em meio a essas dificuldades temos a formação continuada de professores, que deve ser pensada como fundamental na melhoria do ensino, porque um professor que está em constante aprendizado, revendo sua prática proporcionará aulas de melhor qualidade. A formação continuada de professor para o Ensino Médio deve ser pensada à luz da resolução CNE/CP 02/2015, que seja articulada com a formação inicial, que alcance as dimensões complexas da docência e acima de tudo compreenda as necessidades do professor.

Além do mais, que essa formação busque a reflexividade docente na qual o professor é o sujeito de sua formação que deve buscar a todo momento a profissionalidade, que reconheça o protagonismo da juventude, que desloque a formação continuada do modelo gerencial empresarial onde prevalece os termos “qualidade” e “eficiência” para uma formação crítica, libertadora que fortaleça a identidade profissional docente, que se pense em políticas de formação articuladas a ações que procurem superar os graves problemas estruturais da educação.

Como se perceber, o caminho é longo para que possamos efetivamente construir uma formação continuada e uma educação pública de qualidade, todavia, que as dificuldades sejam percebidas como aprendizados e que possamos estruturar programas que com objetivos claros que realmente busquem melhorias e não se tornem apenas discursos. Uma ação governamental que acreditamos ter nuances de exemplo para políticas em formação de professores para o Ensino Médio é o PNEM, sobre o mesmo nas seções seguintes fazemos uma análise.

3 CAPÍTULO - O ENSINO MÉDIO E O DIREITO À EDUCAÇÃO: REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO PNEM

Em novembro de 2013, a União iniciou o programa Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O PNEM surgiu como uma ação concreta do Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI. O programa parte de duas ações estratégicas e articuladas. A primeira ação busca promover um redesenho curricular, constituindo-se em instrumento para o debate do currículo da escola, marcado em muitos casos pela falta de contexto com a realidade do educando e pela divisão em disciplinas que na grande maioria não dialogam entre si.

Nesta seção, em um primeiro momento, realizamos uma descrição do programa, seus objetivos, estrutura organizacional, o contexto do processo de formação presente no PNEM, no qual parte do eixo estruturante “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral, com o intuito de ressignificar a formação continuada de professores, principalmente do Ensino Médio. No segundo momento, fazemos algumas considerações sobre o programa, tendo como base trabalhos acadêmicos que tinham como tema o PNEM.

3.1 SITUANDO O PACTO PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

O PNEM propõe a construção de uma proposta de elaboração, por parte da escola, de um currículo que apresente a perspectiva da integração das disciplinas,

no qual os conceitos de interdisciplinaridade⁸ e transversalidade⁹ estejam efetivamente presentes e articulados às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, como prevêm as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

A segunda ação, e dimensão a ser objeto de investigação nessa pesquisa, é a formação continuada de professores do Ensino Médio, questão esta bastante relevante, e que sempre está no debate nacional sobre o avanço na educação. No entanto, os esforços ainda precisam ser inúmeros, para avançarmos na efetividade de políticas de formação de qualidade da educação em nosso país.

Podemos dizer que o objetivo da formação continuada de professores para o Ensino Médio pensada no PNEM, centra-se na valorização dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam nessa modalidade de ensino. Nesse contexto, a melhoria do quadro educacional brasileiro a partir da valorização das atividades desses profissionais, constitui-se eixo central nesse debate.

Ao longo da história da educação no Brasil, percebemos que não foi oferecida devida importância ao profissional da educação, o que faz ser delicada a dinâmica do educar, já que envolve muita, subjetividade, relações de amizade, de companheirismo, respeito e ter profissionais desvalorizados e desmotivados compromete as ações típicas da relação educador/educando. Essa condição deve ser observada quando se estrutura uma política pública, porque deve-se buscar fortalecer essas relações, trilhando um caminho de mudança na percepção do professor enquanto sujeito fundamental na estrutura social.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, foi instituído pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. O principal objetivo era promover a valorização da Formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, tanto nas escolas rurais quanto nas urbanas. O curso intitulava-se “Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio”, em nível de aperfeiçoamento, cuja área de estudo era educação, com desdobramento em uma subárea que era o currículo.

⁸Característica do que busca estabelecer relações entre duas ou mais disciplinas, com o intuito de melhorar o processo de aprendizagem. <<http://www.dicio.com.br/interdisciplinaridade/>>

⁹Termo que, na educação, é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. <<http://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>> (MENEZES, SANTOS, 2001).

O programa surgiu como uma iniciativa da União que articulou e envolveu os estados, o DF, as universidades públicas e entidades ligadas à educação, conjuntamente foi pensada e construída a estrutura do programa, baseada no regime de colaboração como determina a LDB em seu art.8º:

O desenho da formação continuada no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, expressam as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação - MEC, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio (PACTO, 2013).

O programa PNEM como política destinada ao Ensino Médio, tem como público os professores e coordenadores pedagógicos das escolas estaduais. O contexto do processo de formação presente no PNEM parte do eixo estruturante “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral” (PACTO, 2013). As etapas e matérias de orientação, tem como fio condutor a ideia de uma formação pensada de modo a atender vários aspectos constitutivos do ser humano.

Nesse contexto, constitui-se em demanda pensar o processo de educar como algo dinâmico e de interações constantes que necessita se reinventar a todo momento, perceber o educando como sujeito de opiniões que necessita ser escutado, romper com a postura do paradigma dominante da modernidade, uma escola cartesiana cuja estrutura a torna reprodutora da informação, onde não se facilita o desenvolvimento do senso crítico sobre conhecimento.

Para tanto, na abordagem do conhecimento científico e a prática didática, devemos enfatizar a importância que possui o educador em repensar o conteúdo de sua disciplina, de reestruturar sua prática pedagógica, de romper com a fragmentariedade do processo de ensinar, no qual as disciplinas não interagem, e os conteúdos transmitidos estão desconexos da realidade dos alunos. Constituindo-se em processo de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos, a estrutura do PNEM possui como concepção o objetivo já destacado de contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos, no intuito de rediscutir e atualizar as práticas docentes, em conformidade com as DCNEM.

Sua organização parte da seguinte estrutura: I - As instituições de Ensino Superior – IES, aquelas estabelecidas pelo MEC articuladas às Secretarias de

Educação – SEDUC, estavam “responsáveis pela formação de formadores regionais e pelo acompanhamento da formação dos orientadores de estudo e dos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas” (PACTO, 2014); II - os formadores regionais estavam a nível de secretaria de educação dos Estados, como responsáveis pela formação dos orientadores de estudos; III - os orientadores de estudo, estes escolhidos na escola entre os profissionais aptos a participar do programa, eram responsáveis pela formação no “chão da escola”, dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio.

Sobre os dados gerais do PNEM, destacamos que o mesmo se apresenta como Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio na área de educação, voltado para a análise do currículo e do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas.

O curso trata-se de um aperfeiçoamento que tem como objetivo geral:

Formar em nível de aperfeiçoamento todos os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio com vistas à valorização da formação do professor e dos profissionais da Educação, a partir do diálogo entre conhecimentos teóricos e experiências docentes e de gestão pedagógica (PACTO, 2014, p. 5-6).

Nos documentos legais e orientadores do PNEM, percebemos uma preocupação em destacar a formação continuada dos professores, como a base para qualquer mudança na realidade da educação no Brasil. A prática docente negligenciada em muitos momentos é o local da mudança. Nesse sentido, oferecer aos profissionais em educação, uma possibilidade de reconfigurar seus conhecimentos, é renovar a esperança de uma educação transformadora como deseja o grande educador Paulo Freire. “A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado” (FREIRE, 1989, p. 27/28). A incompletude é essência do homem, e se ressignificar é fundamental para um desenvolvimento profissional. Destacamos no PNEM, a concepção de oferecer um momento para os professores debaterem sobre suas práticas, um momento de refletir sobre suas experiências.

No entanto, não podemos deixar de destacar que as políticas de formação na atualidade, além de transpassar o caráter emergencial e de descontinuidade, devem aprofundar “a consistência teórica e qualificando a formação do professor para o desenvolvimento de uma prática que atenda as demandas dos estudantes e da

sociedade a partir do desenvolvimento de um currículo orientado a partir das DCNEM” (PACTO, 2013b, p. 13/14).

É justamente a Diretriz Curricular para o Ensino Médio que orienta o PNEM, estabelecida a partir da Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012), que traz consigo conceitos determinantes na construção de uma política pública em educação. Podemos destacar a utilização desses conceitos na descrição do curso, encontrada no documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio (PACTO, 2014).

Descrição do Curso: O curso privilegia a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos. Considera a escola como lócus de formação continuada e (re)construção coletiva do projeto político-pedagógico em suas articulações com as concepções de juventude e direito à qualidade social da educação (PACTO, 2014, p. 05).

A primeira questão é a articulação entre teoria e prática. Todo o processo de formação dos professores tinha como base este conceito. Foram elaborados onze cadernos para os estudos dos professores, divididos em duas etapas. A primeira etapa foi composta pelos cadernos: 1 - Ensino Médio e formação humana integral; 2 - o jovem como sujeito do Ensino Médio; 3 - currículo do Ensino Médio: seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; 4 - áreas de conhecimento e integração curricular; 5 - organização e gestão do trabalho pedagógico e 6 - avaliação no Ensino Médio. A segunda etapa era composta por cadernos das áreas: 7 - organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio; 8 - ciências humanas; 9 - ciências da natureza; 10- linguagens e 11- matemática.

Quando pensamos no PNEM, a singularidade de perceber a formação como construção de vida do professor é destacada na proposta dos cadernos, pois estes foram elaborados na perspectiva de associação de conteúdos epistemológicos, com atividades práticas, cuja importância não se esgota com a produção da mesma. O caderno serve como um caminho para o professor voltar e repensar suas práticas, pois os mesmos abordam conceitos da educação com leituras e atividades para os professores refletirem.

Esses cadernos destinados à leitura e análise durante o programa, constituem-se de um texto teórico e com atividades práticas para os professores realizarem. Como

se percebe, a partir da observação dos cadernos, a primeira etapa possui uma característica de formação geral, com temas que envolvem a docência. Essa etapa se aproximou de uma formação básica, composta por temas e conceitos fundamentais para a formação básica do docente, buscando contemplar sua ação educativa no ambiente escolar.

A segunda etapa desponta por um estudo mais específico das áreas do conhecimento. Nesta etapa, o conceito e objetivo maior do programa é a interdisciplinaridade, pois eram professores dos diversos campos dos saberes reunidos debatendo o campo singular das disciplinas. Nosso trabalho delimita-se à primeira etapa por ter conteúdos que denominamos gerais, já que a segunda etapa do programa aborda especificamente as áreas do conhecimento.

A primeira etapa do programa se alinha ao nosso objetivo geral, que foi compreender a concepção dos professores orientadores de estudo sobre a política de formação continuada vivenciada no PNEM. Temas como Ensino Médio e formação humana integral, jovem no Ensino Médio, currículo e avaliação no Ensino Médio, propostos nessa primeira etapa proporcionaram aos orientadores a possibilidade de trabalhar temas sensíveis, necessários a formação crítica-reflexiva do docente.

O programa foi desenvolvido entre os anos de 2013 e 2015. Dados do Ministério da educação, “demonstram que a formação do PNEM em nível nacional alcançou um total de 170.919 professores concluintes, o que representa 66,8% do total de professores inscritos no início do curso. O número de professores ingressantes, matriculados no início do curso, foi de 253.600” (COLONTONIO, 2016, p. 03). Houve uma participação significativa dos professores. Mesmo assim, no período correspondente do programa entre os anos de 2014 e 2015, o percentual de professores que não participaram ou que desistiram do PNEM ainda demonstra ser grande, 82.681 docentes.

Por se tratar o PNEM de uma política de governo, apresenta-se como uma medida de conjuntura com aspectos circunstanciais e passageiros, tentando responder ao desafio da formação continuada de professores do Ensino Médio. Focado na perspectiva da valorização profissional do professor, o PNEM surgiu em um contexto no qual o Estado assume cada dia mais seu papel de avaliador, “a atuação do Estado, neste momento, parece estar mais centrada nas funções de

arbitragem e no estabelecimento de limites formais, éticos e legais” (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Assim, o Pacto surge nesse contexto, com o intuito de ressignificar a formação continuada de professores, principalmente do Ensino Médio, já que este nível de ensino apresenta hoje problemas de acesso, permanência e qualidade na aprendizagem. O programa tenta atingir o Ensino Médio em três caminhos: o currículo, este considerado em total descompasso com os alunos que frequentam o Ensino Médio; o PPP que deve orientar o rumo da escola, e a formação continuada de professores dentro de uma perspectiva cujo objetivo maior é mostrar aos docentes, a concepção de serem eles sujeitos de sua formação. O professor deve ter a compreensão profissional da necessidade constante em ressignificar sua prática pedagógica, condição que em seção oportuna analisaremos neste trabalho.

Diante do exposto, fica evidente a complexidade que envolve o PNEM, inserido como ação no Ensino Médio, nível de ensino com sérios problemas estruturais. Tendo como marco a CF-88, percebemos que houve gradual avanço em políticas para o Ensino Médio. O PNEM, surgiu nesse contexto de mudança, de uma busca na melhoria do Ensino Médio, uma formação continuada que buscava dar uma atenção maior a um dos problemas desse nível de ensino. Cabe salientar, que sendo o mesmo uma política de governo, sua continuidade foi afetada a partir de 2015.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PNEM

O PNEM como já salientamos, partiu de uma iniciativa do Governo Federal. Essa origem institucional nos permite refletir sobre o nome atribuído a política, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. E porque fazemos esse exercício? Realizamos essa atividade analítica em razão maior de como está organizada a estrutura educacional no Brasil, que de acordo com a LDB em seu art. 8º define que os entes federados gozam de autonomia sobre seus sistemas de ensino e devem atuar em regime de colaboração.

A reflexão sobre a nomenclatura do programa está atrelada a compreensão da complexidade em exercitar a cooperação, justamente em razão da autonomia dos sistemas de ensino. Nesse contexto, conciliar interesses distintos da União,

estados e DF demanda articulação consistente e os termos utilizados para denominar o PNEM enfatizam a importância dessa articulação.

Ressaltamos que um estudo acadêmico deve preocupar-se com as palavras usadas em seu objeto de estudo, já que palavras trazem sentidos, conceitos e como pondera Minayo (2009), um bom estudo tem de se preocupar em dissecar cuidadosamente o que se propõe a estudar. “Costumamos aconselhar aos que se aventuram a fazer um projeto de pesquisa que, quando formulam um objeto de estudo, a seguir, conceitue, detalhadamente, cada um dos termos que o compõem” (MINAYO, 2009, p. 19-20).

Segundo o dicionário eletrônico Michaelis, pacto consiste em “ajuste, contrato, convenção entre duas ou mais pessoas”¹⁰. Este termo remete a estrutura política brasileira da união de pessoas jurídicas autônomas (União, estados, DF e municípios) que precisam se unir em prol de algo comum a todos, neste caso, o Ensino Médio e formação continuada dos professores.

O termo pacto também mostra outra questão crucial na política educacional brasileira, o desafio de estruturar um sistema nacional de educação que seja composto obrigatoriamente pelos entes. A LDB estabelece sistemas autônomos que atuam em regime de cooperação (art.8º), o que obriga os entes a negociarem para o desenvolvimento de programas, como no caso do PNEM que exigiu um compromisso do MEC, das Universidades, dos IFs, das secretarias de educação dos estados e DF.

Compreendemos que sistemas autônomos não significam separados, há uma relação entre os sistemas de ensino no Brasil, todavia essa relação é cooperativa, ou seja, cada sistema mantém seu poder político/administrativo e o compartilhamento de informações, políticas, financiamentos com outros entes se dão mediante acordos/convênios institucionais. Quando falamos em sistema nacional de educação, remetemos a ideia de uma estrutura mais interligada, fortemente entrelaçada com cada sistema definido sua atuação e também como vão contribuir, numa relação que ao invés de cooperação passa a ser uma relação legal de cooperação/obrigação.

¹⁰MICHAELIS. Dicionário da língua portuguesa. São Paulo. Editora Melhoramento. 2016. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=pacto>>. Acesso em: 15/11/2016

Essa situação, já nos leva a outro termo, o nacional, que tem o sentido de “que ou quem pertence a uma nação”¹¹. Remete ao princípio federativo, onde os entes doam parte de sua autonomia a uma coisa maior, conhecida como nação, todavia mantêm prerrogativas determinadas na Constituição. Na seara da educação, a LDB reconhece o federalismo, aceitando que cada ente possui seu sistema educacional autônomo, ou seja, a união, os vinte e seis estados, o DF, e todos os 5.570 municípios cada um com seu sistema.

A essa quantidade enorme de sistemas se associa o fato de que ainda não temos um sistema nacional de educação, ou seja, uma estrutura integrada, nacional, composta obrigatoriamente pelos entes, que integre e congregue as ações, o financiamento e custeio da educação. Da forma como está organizado a estrutura educacional no Brasil atual, os entes não são obrigados a aderir a programas da União, pois cada ente é autônomo e suas prerrogativas estabelecidas na constituição. Por isso, a justificativa de utilizar o termo pacto nacional, um acordo para o país entre os entes envolvidos, no caso do PNEM a União, os estados e o DF, já que competem a estes a responsabilidade do Ensino Médio.¹²

Nesse recorte sobre as terminologias no PNEM, outro ponto crucial é a compreensão do sentido de fortalecimento, no qual é a “ação ou efeito de fortalecer (-se)”¹³. Percebemos o contexto histórico que envolve o termo quando abordado na seara da educação, entendemos compreensiva referência a fragilidade histórica a qual se desenvolveu o Ensino Médio, necessitando que seja reestruturado para que possa representar efetivamente um nível de ensino fundamental na vida dos jovens e adolescentes.

É justamente nessa busca de uma identidade para o Ensino Médio que o PNEM simboliza repensar o mesmo a partir de uma formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio que “tem por objetivos contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores

¹¹DICIO. Dicionário Online de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 15/11/2016.

¹²LDB - Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009)

¹³MICHAELIS. Dicionário da língua portuguesa. São Paulo. Editora Melhoramento. 2016. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=4obm>>. Acesso em: 15/11/2016.

pedagógicos e discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as DCNEM” (PACTO, 2014, p. 4).

Como salientado, o PNEM já não existe, mas, a execução do mesmo foi durante o ano de 2014 e 2015, em duas etapas e havia, inclusive, a possibilidade de uma continuidade, o que não aconteceu. Todavia, apesar do período curto de dois anos, a quantidade de informação e conhecimentos produzidos a partir do mesmo é enorme. Os cadernos de estudos, os materiais produzidos pelos participantes são exemplos.

Também encontramos inúmeros trabalhos que analisam o programa. Podemos citar Flores, Sisti, Narvaes (2014) e Tomazi, Mirandola (2015), ambos frutos de apresentações em congressos. Essas suas pesquisas traçam caminhos diferentes, enquanto o primeiro é um resumo de dados conseguidos através de entrevistas com os professores participantes do programa, o segundo traça uma crítica sobre o objetivo do programa de ser um meio de reestruturar o Ensino Médio. Chamamos a atenção que esses dois trabalhos foram produzidos no período de execução do programa.

Flores, Sisti, Narvaes (2014) escreveram um texto, cujo título é “O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO E A SUA IMPLEMENTAÇÃO NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE SÃO BORJA NOS ANOS DE 2013 E 2014”. Trata-se de um trabalho acadêmico de uma pesquisa em início, que se propusera a analisar a construção do PNEM no município citado. Os pesquisadores se limitaram a analisar a execução da primeira etapa, por meio de questionários mediados com os professores obtiveram algumas conclusões importantes. Eles destacam:

Esta Política Pública que é o Pacto se apresenta de forma clara aos professores, [...] o Pacto reforça a importância da atualização do professor possibilitando a reflexão e o aprendizado ao uso de novas tecnologias, a contribuição desta política pública ao Ensino Médio Politécnico, o auxílio do material fornecido pelo Pacto na vida profissional, a necessidade de aliar a teoria e a prática e que através da formação continuada é possível melhorar a aprendizagem do educando (FLORES; SISTI; NARVAES, 2014, p. 8).

Tomazi, Mirandola (2015) cujo trabalho se intitula “PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ” fazem uma análise do PNEM a partir de momentos distintos da política educacional brasileira.

Os autores apontam para contradições que segundo os mesmos encontramos no PNEM, definem que para eles, esse programa é apenas uma readequação de políticas neoliberais cuja finalidade é produzir mão de obra. Em uma perspectiva crítica do nosso trabalho, devemos relativizar posturas determinantes, a educação é marcada por contradições, a educação que possivelmente forma mão de obra é a mesma que pode possibilitar uma mudança para uma sociedade mais crítica, formando realmente cidadãos. E nessa busca de uma análise coerente do PNEM, os autores trazem questionamentos que achamos importante destacar:

Somente as intervenções pedagógicas no interior da escola são capazes de criar condições efetivas para a melhoria da qualidade da educação pública? O programa avança na resolução dos problemas enfrentados pela educação básica? Garante condições efetivas no interior da escola para a promoção da construção coletiva do conhecimento e de combate à evasão? Proporciona aos professores participantes da rede pública subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas e que resultem no redimensionamento de sua prática? (TOMAZI; MIRANDOLA, 2015, p. 1235).

Esses questionamentos apresentados pelos autores reforçam a necessidade de pensar políticas educacionais na seara da formação continuada como algo contínuo, onde os resultados dificilmente aparecerão de imediato. A formação profissional acontece durante todo o percurso do professor. Outro ponto é compreender que programas como o PNEM não são as respostas para todos os problemas. O PNEM era um programa destinado aos professores, que tinha por objetivo a ressignificação das práticas pedagógicas e conseqüentemente uma possível melhoria no Ensino Médio. Ele não se propôs a resolver problemas como o financiamento ou a estrutura das escolas. O objeto do programa era a formação continuada de professores do Ensino Médio em escolas públicas nas áreas urbanas e rurais.

Outro trabalho onde encontramos citação sobre o PNEM é de Alexandre (2015). Seu trabalho consiste em citar o PNEM como uma das ações desenvolvidas em nível federal que busca a melhoria do Ensino Médio. Também faz a autora uma breve abordagem sobre os cadernos, destacando que “o interessante nessa política é a possibilidade que ela representa, pois, ao enviar materiais diretamente para as escolas, o governo federal tem a oportunidade de apresentar sua concepção de educação” (ALEXANDRE, 2015, p. 65). Diferentemente de outros programas onde o material de estudo provia de instituições privadas, no PNEM, o mesmo foi produzido

pela Universidade Federal do Paraná em consonância com a DCNEM. O texto representa a concepção de educação adotada pelo governo na época, pois é um documento institucional. Relevante perceber os cadernos como um documento institucional, que esclarece para a sociedade a concepção de educação do governo, uma concepção de construção crítica da formação do aluno, a exemplo o caderno dois “o jovem como sujeito do Ensino Médio”. Compreender essa percepção histórica sobre o PNEM é importante pelo momento que vivenciamos.

No trabalho intitulado “Currículo do Ensino Médio: uma reflexão sobre as contribuições do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e do PIBIC-EM” produzido por Sidgley C. de Andrade, Mariana S. Cordeiro, Cezar R. Freitas, Sarajane Kolling, há também uma abordagem sobre o PNEM em referência a crítica sobre o currículo do Ensino Médio, questionando se este nível de ensino está formando pessoas aptas, críticas da sociedade ou se o mesmo está formando mão-de-obra para o mercado. Questionando a dissociação do currículo com a realidade dos alunos e refletindo sobre a importância da formação continuada, os autores afirmam que:

A demanda por um currículo que responda aos anseios dessa nova juventude exige também um professor com um novo perfil, por essa razão a formação continuada se mostra também como uma ação estratégica de grande valia para a execução do Pacto (ANDRADE, 2015, p. 1465).

Neste dilema, os autores associam o PNEM como um programa “que traz, entre outros objetivos, indagações e propõe uma formação humana autônoma e emancipada” (ANDRADE, 2015, p. 1463). É categórica a posição dos autores em definir o PNEM como uma proposta adequada para o enfrentamento dos problemas do Ensino Médio. Porém chamam a atenção para o aspecto atual do programa, cujos efeitos são futuros e incertos. Posição que corrobora com nossas colocações anteriores sobre o momento político que se instaurou no Brasil a partir de 2015, ou seja, momento de execução da segunda etapa do PNEM, no qual se tinha a expectativa de uma continuidade, o que não ocorreu.

Em estudo que procurou compreender a formação continuada na qualidade do ensino, pesquisa intitulada “Formação Continuada Para Professores Na Escola Senador José Gaudêncio: Um Olhar Dos Alunos Do PIBID Sobre O Pacto Pelo Fortalecimento Do Ensino Médio”, os autores Hugo Ézio Magalhães de Almeida,

Maria da Conceição de Freitas, Josefa Alves Cavalcante tinham como objetivo buscar uma compreensão sobre o PNEM. Neste trabalho eles utilizam o termo Sismédio, como também ficou popularmente conhecido o programa.

Cabe esclarecer que, o Sismedio era o sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público do pacto, era a plataforma on-line onde se registravam as presenças, faltas, notas e se acompanhava a liberação das bolsas de estudo dos participantes do programa. Hoje, essa plataforma se intitula SIMEC¹⁴. Esse mecanismo era um diferencial no PNEM, pois possibilitava uma interação e conectividade. Além dessa plataforma, houve entregas de tabletes, um equipamento portátil que vinha com conteúdo didático e pedagógico para que o professor pudesse utilizar em sala de aula.

O trabalho de Almeida, Freitas e Cavalcante procurou localizar o PNEM como uma ação prática desenvolvida a partir do PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador. Este tinha como objetivo “apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). Ou seja, o PNEM surgiu como uma ação a partir do PROEMI e como já frisamos tinha o objetivo de buscar um repensar do currículo e da formação continuada e que segundo os autores, possibilitando a participação dos professores. Assim:

Este pacto, conhecido dentro da escola como Sismédio, busca fortalecer a formação inicial dos professores, pois ele trabalha em uma perspectiva que exige do professor o desenvolvimento de projetos, onde teoria, prática e interdisciplinaridade devem estar ligadas (ALMEIDA, FREITAS, CAVALCANTE, 2014, p. 4).

Em artigo intitulado “Avaliação de aprendizagem os contornos do currículo integrado no Ensino Médio”, Ilma Ferreira Machado, Rose Márcia da Silva e Maria de Lourdes Jorge de Souza tem como objetivo “analisar de que forma a avaliação da aprendizagem é proposta para o Ensino Médio brasileiro, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e do Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), atentando para sua articulação com os diversos componentes do currículo integrado” (MACHADO; SILVA; SOUZA, 2016, p. 207). Os autores procuram situar o pacto como uma ação de repensar o currículo do

¹⁴<http://simec.mec.gov.br/>

Ensino Médio, orientado pela DCNEM, esta que estabelece a necessidade de estruturar este nível de ensino a partir da vinculação entre educação escolar, trabalho, e práticas sociais.

Abordam também os objetivos do programa, entre eles a perspectiva da formação humana integral. Os autores afirmam ser um avanço a relação da formação integral com a integração das disciplinas do currículo. Outro ponto apresentado no texto é a questão da avaliação. Os autores destacam que “Os cadernos do pacto não explicitam de que forma a avaliação pode ser redimensionada no contexto de um currículo que tem trabalho, cultura, ciência e tecnologia como eixos estruturantes” (MACHADO; SILVA; SOUZA, 2016, p. 216).

O artigo de Machado; Silva; Souza trabalha especificamente sobre avaliação, porém, o texto traz para nós conceitos que são fundamentais ao programa. Afirmam os autores que os cadernos trazem fundamentos da pedagogia histórico-crítica e das teorias críticas do currículo. Importante compreender essa posição teórica progressista do Estado, pois dela prevê a formação de sujeitos críticos. Como já mencionamos em linhas anteriores, o PNEM trouxe por meio de formação continuada a possibilidade do professor repensar sua prática e para isso inclui conhecer as teorias educacionais.

Em um trabalho cujo objeto de estudo é especificamente o PNEM, intitulado “O Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Estado de Rondônia: Avaliação e Implicações na Prática Pedagógica dos Professores”, construído por Rogério Delbone Haddad, Maria Irene Delbone Haddad e Agna Maria Coelho e Souza, teve como objetivo “avaliar as implicações interdisciplinares na prática pedagógica destes professores e teve como preocupação central a questão de como melhorar a qualidade nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes, e como foi possível alcançar os objetivos propostos pelo programa quanto a qualidade da educação para este ciclo” (HADDAD, R; HADDAD, M; SOUZA, 2016).

Os autores apontam que “através do pacto foi possível realizar com sucesso um avanço no que se refere a melhor qualidade no ensino para os estudantes do Ensino Médio” (HADDAD, R; HADDAD, M; SOUZA, 2016, p. 2). E continuam: “com o Pacto, os primeiros resultados positivos começaram a aflorar nas escolas” (HADDAD, R; HADDAD, M; SOUZA, 2016, p. 5). Sobre os avanços, os autores consideram como tal, a expressiva participação dos professores no PNEM, o uso de meios eletrônicos para o aprendizado, a interação profissional e pessoal entre os

professores participantes do programa, a prática interdisciplinar e de cooperação entre os professores, e a melhoria do rendimento dos alunos nas escolas observadas.

Outro trabalho que destacamos sobre o PNEM desenvolvido por Lycinia Maria Correa, Maria Amália de Almeida Cunha, Teodoro Zanardi, Liliane Oliveira Palhares da Silva, onde os autores analisam o programa a partir da percepção da escola como o local singular para a formação continuada, trabalho intitulado “Escola como lócus da formação continuada e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio: efeitos na vida dos professores”, os autores procuram responder sobre os efeitos que o programa teve junto aos professores. Para isso, afirmam que “A particularidade e a eficácia desse programa estão na centralidade da escola como lócus privilegiado de formação e no professor como sujeito epistêmico que elabora e produz conhecimento” (CORREA et al., 2017, p. 87).

Esse é um ponto importante quando analisamos o PNEM, a centralidade da formação continuada no chão da escola, e avançamos no sentido de afirmar ser essa característica um diferencial fundamental do programa. Nas formações pensadas para a escola, os professores orientadores eram funcionários das unidades de ensino, conhecedores do cotidiano escolar, ou seja, tinham uma visão particular e peculiar sobre o ambiente em que facilitava as formações, associado também a dimensão coletiva na qual o programa se estruturava.

Através de um questionário avaliativo, os autores colheram informações com os professores cursistas e os orientadores de estudo avaliavam o programa. O ponto que se articula com nossa pesquisa se refere ao envolvimento dos professores. Em nossas análises, como veremos mais adiante, a partir das informações colhidas através dos orientadores de estudo, ficou evidente a boa participação dos professores no programa. O texto de Correa (2017) no qual trabalha a realidade do Estado de Minas Gerais aponta o mesmo caminho, uma participação expressiva (CORREA et al., 2017, p. 95). Sobre essa participação, destaca-se que:

Os fatores que contribuíram para a participação e a permanência na formação [...] foram: a aplicabilidade na prática profissional (23%), o trabalho coletivo na escola (21%) e o relacionamento com o grupo na formação (21%). Em relação a esses dados, é possível supor que a eficácia da formação continuada com as características do PNEM situa-se na sua materialidade, porque os desafios vivenciados pelos professores no cotidiano pedagógico encontraram eco nos materiais estudados (Cadernos)

e, também, nas discussões propiciadas pelo trabalho coletivo (CORREA et al., 2017, p. 98).

Essa forte participação dos professores está muito atrelada à perspectiva da importância dos professores que se tinha no PNEM. Barbosa e Fernandes (2017), em seu trabalho intitulado “Políticas públicas para formação de professores: Pibid, mestrados profissionais e PNEM” destaca que a formação escolar é configurada como caminho de emancipação cujo principal objetivo é desenvolver leituras sobre o mundo e a participação nas dimensões sociais, culturais e produtivas da humanidade. Assevera as autoras que o programa objetivava “a constituição do professor como um sujeito culto, logo conhecedor e produtor de conhecimentos teóricos considerados fundamentais à compreensão e transformação da sua prática profissional” (BARBOSA; FERNANDES, 2017, p. 35).

Esse revigorar do papel central do professor como mediador do conhecimento, como um profissional imprescindível na construção social, trouxe a atenção dos docentes. Essa grande participação referendada nos trabalhos aos quais tivemos acesso está muito ligada a essa compreensão da importância de referendar a identidade do professor.

Certo é que o PNEM surgiu da certeza que temos no Brasil uma educação excludente e elitista, que pouco mais da metade dos jovens terminam o Ensino Médio aos 19 anos de idade. Além disso, 54,3% de crianças e jovens não conseguem prosseguir regularmente nos anos escolares. Como consequência, temos um Ensino Médio defasado, desestimulante, com profissionais despreparados para lidar com novas demandas sociais (APENAS, 2015).

Esse quadro de extrema desigualdade, fruto de séculos de descaso com a educação dos menos favorecidos, deve ser enfrentado com ações democráticas, articuladas, e com a cooperação de todos os personagens da sociedade. Tais ações devem atender de imediato os graves problemas de conjuntura do sistema educacional no Brasil, e em caráter emergencial atender as particularidades, e a diversidade da população brasileira. Não obstante, as políticas públicas em educação devem ter como objetivo dirimir esse quadro de desigualdade social, repensando o paradigma excludente de nossa educação escolar (PACTO, 2013); CURY, 2008). E, um dos caminhos para essa mudança profunda na educação no Brasil passa pela discussão da prática de formação docente, da docência, da formação crítica-reflexiva do professor, temas que debateremos na seção seguinte.

4 CAPÍTULO 3 - AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E SUA RELAÇÃO COM A DOCÊNCIA

Nesta seção, propomo-nos a debater sobre as práticas de formação e a relação com a docência, em uma perspectiva da prática transformadora. Nossas reflexões partem da ideia de construir essa seção porque o orientador de estudo, os sujeitos da nossa amostra, passaram por um processo de formação no âmbito do PNEM, e quisemos, em nossa pesquisa, que esse orientador de estudo falasse sobre o processo de formação que viveu. Além disso, este mesmo orientador planejou as formações e vivenciou as práticas de formação com outros docentes do Ensino Médio.

Para compreender a dimensão do nosso estudo, cabe refletir o que é formação de professores. Definimos formação docente como o momento inicial ou continuado, onde se adquire conhecimentos epistemológicos e se desenvolvem práticas educativas em determinada área do conhecimento. Nóvoa afirma que a

formação de professores é “que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1992, p 04).

Como se percebe, a formação tanto inicial, quanto continuada, é momento oportuno, onde o sujeito vai construir-se e conceber-se como professor. O profissional é reflexo de sua formação, e por isso o campo da formação inicial e continuada é constituído a partir de disputas por legitimidade de projetos de formação, muitas vezes, de ideologias distintas. Nessa disputa de forças, nossa luta é de reforçar o “front” em favor de uma formação inicial e continuada que propicie realmente a aquisição dos conhecimentos necessários para promover uma educação pública de qualidade, onde prevaleça o objetivo de formar cidadãos críticos.

Nesse caminho, na defesa de uma formação crítica-reflexiva do professor, avançamos no sentido da construção legal, como delineamos em páginas anteriores¹⁵. Hoje, temos legislações específicas para formação inicial e continuada, que são o PARECER CNE/CP Nº: 2/2015 (BRASIL, 2015), a resolução Nº 2, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em 1º de julho de 2015 e o DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016. De forma geral, esses documentos “definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015). Trazendo um conceito amplo e democrático do que seja formação de professores, destaca-se que:

Por essa compreensão, a formação dos(das) profissionais do magistério da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação (BRASIL, 2015, p. 8).

Nesse contexto, a formação deve ser entendida como uma política pública e um direito para o desenvolvimento profissional, e sempre se articulando a dimensão inicial e continuada. E o que seria uma prática de formação?

¹⁵ Vide páginas 26 e 27

Como falamos no início dessa seção, os orientadores passaram por dois processos formativos, vivenciaram formações de orientação sobre os temas propostos no programa e facilitaram formações em seus locais de trabalho. Nossa preocupação nessa pesquisa foi perceber nuances da formação vivenciadas pelos orientadores de estudo do PNEM. Para isso, partimos da ideia que a prática formativa é meio, instrumento pelo qual o conhecimento é mediado em situações práticas. Por isso, temos que pensar a realidade formativa que viveram esses orientadores, debater sobre a importância da prática de formação para a docência, da educação como um ato político, da importância do planejamento no processo de formação.

Defendemos aqui, que essa prática de formação assuma uma postura crítico-reflexiva, no sentido de promover a ação-reflexão-ação dos professores, já que pensando criticamente a prática é que podemos melhorar outras práticas (FREIRE, 2002). Como bem pondera Freire (2002), o professor deve ser um desbravador, compreendendo a mudança como condição essencial para sua prática. Nesse processo, deve compreender que suas experiências profissionais não respondem a todas situações na sala de aula, necessitando que o docente procure novas formas de pensar a ação pedagógica, procurando melhorar sua prática docente. Assim:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica num investimento pessoal, num trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 13).

Entendemos que o conceito de prática formativa crítica-reflexiva é dinâmico e absorve novas formas de pensar as relações nos espaços formativos, principalmente na contemporaneidade, marcada pela existência de sujeitos com múltiplas personalidades. Assim, compreendemos ser um professor crítico-reflexivo, um sujeito cuja prática formativa promove a apropriação dos processos de formação, dando sentido as atividades docentes. Que perceba as singularidades dos outros, entendendo o jovem dotado de uma história de vida, que não se posiciona com uma voz única e verdadeira, e assim, compreendendo que a avaliação é um instrumento mediador, que fortalece a identidade profissional docente.

4.1 ELEMENTOS QUE INFLUENCIAM A PRÁTICA DOCENTE: O SABER DOCENTE, A REFLEXIVIDADE CRÍTICA

O debate sobre a formação docente e a prática docente já há alguns anos ganham um discurso quase que unânime no sentido de assumirem uma postura reflexiva, ou seja, a construção do profissional professor deve se guiar pelo princípio de refletir sua ação pedagógica, em um movimento de ação-reflexão-ação. Significa que o professor deve ter uma atitude, refletir se essa atitude é coerente ou adequada, depois fazer o movimento de retorno realizando mudanças ou não a partir dessa ponderação, o que na atualidade comumente se chama de “feedback”. Nossa preocupação é de que esse conceito não deva ser modismo, ou simplesmente está no texto por conveniência acadêmica (ZEICHNER, 2008, p. 538). Tão pouco deve ser um apenas um discurso, pois a prática deve refletir as suas palavras (FREIRE, 2002, p. 21).

Muito se justifica a adoção dessa postura crítica-reflexiva em nossa pesquisa em razão da importância, como mencionamos, da ação-reflexão-ação nos processos de formação continuada. Os professores orientadores do PNEM vivenciaram uma formação promovida pela secretaria de educação em articulação com as universidades, e a partir dessa vivência foram pensar e facilitar sua ação na escola. As ações desenvolvidas a partir da formação, certamente exigiram dos professores repensarem sobre suas práticas. Condição essa, que se enquadra no conceito de um profissional reflexivo, no sentido que “isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente” (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Todavia, a reflexão por si só não é sinônimo de formar bons profissionais. Um professor que em certo momento da sua vida profissional percebe a necessidade de mudança, e passa então a compreender a educação na perspectiva ação-reflexão-ação, jamais de imediato vai ser um bom professor. Assim, para compreender o conceito de reflexão é necessário considerar o contexto, a realidade escolar, e elementos que formam a base de um profissional em educação, como a exemplo da profissionalização e da identidade docente.

Sobre a questão da reflexividade na docência e prática pedagógica, Libâneo (2008) chama atenção por evidenciar uma questão ao falarmos de formação de

professores, que seja a importância da construção da identidade do sujeito com a docência. Sabemos o quanto de problemas existem na educação, com origem em vários fatores, tais quais, as más condições de trabalho, desvalorização salarial e profissional, entre tanto outros. Porém, frente a esses desafios, devemos debater a necessidade de um novo perfil profissional do professor, que seja um profissional que segundo Libâneo:

Desenvolve capacidade de mobilizar recursos cognitivos (conhecimentos aprofundados, operações mentais, capacidade crítica), capacidades relacionais, procedimentos, técnicas, atitudes para enfrentar situações problemáticas, e dilemas (LIBÂNEO, 2008, p. 85-86).

Esse perfil profissional reflexivo necessário envolve múltiplos recursos cognitivos, como também busca desenvolver múltiplas capacidades. As exigências atuais legais exigem ainda mais uma mudança de postura. Questões complexas como formação humana integral, educação e direitos humanos, trabalho e pesquisa, indissociabilidade entre educação e prática social, reconhecimento e aceitação da diversidade se apresentam no art. 5º da DCNEM (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012) como a base do Ensino Médio. Como também o DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em seu Capítulo I - Dos Princípios e Objetivos, Seção I- Dos princípios no art. 2º (BRASIL, 2016a) conclama a necessidade dos professores assumirem uma posição política por uma educação com justiça social. Nesse contexto:

Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Outra legislação pertinente quando analisamos a formação continuada em uma perspectiva crítica-reflexiva se trata da RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015), considerada um avanço na política nacional para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, por

considerar a indissociabilidade de ambas. Essa legislação posiciona a formação continuada como essencial a profissionalização, tendo como impulso os diferentes saberes e a experiência docente na qual a mesma tem que ser integrada ao cotidiano da escola. A resolução avança ainda mais, em seu art. 16:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a **reflexão sobre a prática educacional** e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 13-14, grifos nossos)

Nesse contexto, a reflexividade deve ser encarada como uma posição política, no sentido mais completo do termo, inerente ao educador, que busca refletir sobre a condição da educação, que procura repensar sua prática. Nós, seres humanos, somos por natureza seres que fazem política. Lecionar é um ato intencional, no qual interagimos com nossas subjetividades. Se nos filiamos a uma postura progressista, é obrigação nossa encarar a educação como reflexão, como ação política no que Freire (1995) chamou de *politicidade da educação*, “a qualidade que tem a educação de ser política” (FREIRE, 1995, p. 28). Nesse contexto:

É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização (GIROUX, 1997, p. 161).

Tal postura política perpassa a vida daquele que escolheu a profissão da docência em todo momento de sua vida. Ninguém deixa de ser professor quando deixa a escola no fim do seu expediente. Por isso, a importância de assumir uma postura reflexiva como modelo de vida. Desse modo, ser reflexivo é sonhar “com uma escola que se dedique ao ensino competente, seja dedicada e séria, seja uma escola geradora de alegria” (FREIRE, 1995, p. 28).

Parece ser utópico esta afirmação do grande mestre Paulo Freire. Porém, como sujeitos humanos incompletos, se não escolhermos viver em alegria e em busca das coisas boas que o mundo nos oferece, padeceremos de um dos grandes males da contemporaneidade, a ausência de sentido sobre nossa existência no

mundo. As amarras e os obstáculos que impedem a alegria de estar presente no processo de ensino e aprendizagem devem ser derrubadas. Isso passa obrigatoriamente em não aceitar que a tristeza tome conta de nossas vidas, e não aceitar que ensinar e aprender sejam ações impreterivelmente tristes (FREIRE, 1995, p. 37). Parece simples afirmar isto, mas, basta um olhar atento ao ambiente escolar para perceber a perpetuação de práticas frias, duras, grossas, rígidas, cujo único sucesso é afastar o aluno da escola.

Cabe aqui aos professores, descobrirem-se como humanos, como sujeitos incompletos que, quanto maior a união, os objetivos desejados com o processo de ensino são alcançados com maior facilidade. Assim, se faz urgente aos docentes “redescobrir uma identidade coletiva” (NÓVOA, 1999a, p. 10). Dessa forma, poderão executar sua função de formação crítica e cidadã dos educandos. O autor ainda destaca que:

O empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de colectivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores (NÓVOA, 1999b, p. 8).

As afirmações ditas por nós sobre a reflexividade docente rebatem de imediato na formação continuada dos professores, pois é “na reflexão realizada sobre a prática que emergirá a teoria que ilumina a prática” (FREIRE, 1995, p. 39). Percebemos o quanto o PNEM se associa a concepção da reflexão sobre a prática, uma política pensada para o “chão da escola”, no qual uma das principais características aceita por nós como um avanço foi a obrigatoriedade que os orientadores de estudo (os que facilitavam a formação na escola) fossem professores e/ou coordenadores pedagógicos lotados na escola. Ou seja, eram profissionais da mesma escola, conhecedores da realidade local, conversando sobre diferentes temas que atingiam a eles de diversas formas. Inegável que esta condição aponta ser uma postura autêntica e inovadora quando falamos de política de governo em formação continuada de professores.

Essa característica do PNEM onde o orientador foi um professor que vivenciava o cotidiano da escola ao invés de alguém externo à realidade da escola, nos permite debater sobre as visões do conhecimento e do ensino e a prática crítica-

reflexiva. Schon (1997) em texto abordando a visão sobre o conhecimento, ensino e os saberes necessários para a formação do professor reflexivo, aponta para a importância do conhecimento de saber-fazer, que seja o conhecimento cotidiano, a interpretação do mundo, o conhecimento construído por experiências de vida e que ajudam o sujeito a responder situações sem um conhecimento escolar aprofundado.

Em muitas situações, esse conhecimento cotidiano é subjugado pelos professores, que adotam uma postura na qual o conhecimento “verdadeiro”, “certo” é o escolar. Schon (1997) afirma que “A estratégia de ensino baseada no saber escolar é análoga à estratégia e concepção do conhecimento implícitas na vaga actual de reformas educativas” (SCHON, 1997, p. 02). Ou seja, mediar o processo de ensino tendo como percepção do ensino escola como o correto, desconsiderando o conhecimento prévio do saber fazer do aluno, de forma alguma combina com o processo de reflexão-na-ação.

Este raciocínio, também desenvolvemos no PNEM. É esperado que as formações que os orientadores vivenciaram junto à secretaria de educação e universidade funcionassem como um “norte”, um auxílio, uma base para o trabalho desenvolvido nas escolas. E, em uma prática crítica-reflexiva é esperado do orientador que sua ação formativa com os colegas incluísse os conhecimentos do saber fazer daqueles professores que estavam em formação, o que exigiu do orientador um olhar atento para os colegas, com a finalidade de perceber as singularidades de cada um. Como afirma Schon:

Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de detective que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Este tipo de professor esforça-se por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-acção com o saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-acção que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades (SCHON, 1997, p. 3).

Na busca por uma compreensão sobre o processo de reflexão-na-ação, Morin (2017) em entrevista concedida a uma revista, quando perguntado qual seria a função do professor, ponderou que, “é preciso desenvolver o senso crítico dos alunos. O papel do professor precisa passar por uma transformação, já que a criança não aprende apenas com os amigos, a família, a escola” (RANGEL, 2017). É

perceptível o quanto se faz necessário o sujeito professor refletir sobre seu cotidiano. Todavia, a mudança não pode ser limitada apenas aos sujeitos. A escola necessita também de se reinventar. Zeichner (2008) já chamava a atenção, no que para ele foi um dos motivos do “insucesso da formação docente reflexiva”, a centralidade acerca do estudo “interiorizado das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes” (ZEICHNER, 2008, p. 542), o que segundo o autor, desconsiderou-se as circunstâncias sociais da educação.

Destacamos também, que acompanhando o conceito do profissional reflexivo, Alarcão (2001) desenvolve o conceito de escola reflexiva, afirmando que “a escola é um edifício, ela não é só um edifício. É também um contexto e deve ser, primeiro que tudo, um contexto de trabalho” (ALARCÃO, 2001, p. 17). Nessa perspectiva, a pergunta que primeiro surgiu foi: o que é escola? A afirmação da autora se aproxima da escola como um local com estrutura (nos diversos contextos) direcionada para o ensino e aprendizagem? Ou se pensa escola como um ambiente que possibilite a interação educacional em uma proposta emancipadora?

Perguntas que logo se desfazem, pois assevera a autora a necessidade de pensar o sentido da escola em seus diversos contextos. Se há uma estrutura com sala de aulas, direção, sala de professores e demais ambientes, é uma escola. Como também, se o processo de ensino acontece em baixo de uma árvore, é importante igual a uma escola, o importante é compreender o contexto que ensinar é na sua essência uma profissão de reflexão. E que o ambiente escolar faz parte de um contexto no qual o professor está envolvido.

Todavia, compreender que o processo reflexivo deve acontecer na escola em seus diversos contextos, não é sinônimo de abandonar a luta por uma educação de qualidade, é importante lutar, refletir sobre as condições na qual a escola se encontra e mudar, na busca por qualidade e uma educação que propicie o desenvolvimento crítico dos alunos. A luta por valorização e condições adequadas de trabalho é constante. E refletir sobre o contexto de trabalho é o caminho do docente para uma profissionalização emancipadora, reflexiva, cooperativa que realmente possibilite aos educandos o desenvolvimento de um senso crítico da sociedade.

Assim, pensar a reflexividade da escola e do professor apresenta-se como uma demanda urgente. Os graves problemas estruturais que existem nas escolas estão tornando os professores cada vez menos críticos/reflexivos no seu ambiente

de trabalho e de vida. A estrutura social da escola é considerada arcaica por muitos e não possibilita aos alunos perceber a mesma como um local de aprendizagem, de busca do conhecimento.

Os professores sobrecarregados em uma escola burocrática não se sentem educadores. “A escola moderna assumiu uma forma de organização [...] baseada em relações impessoais, formais e burocráticas, visando à individualização dos papéis e/ou dos atores sociais e produzindo a alienação do professor com relação aos fins do seu trabalho” (CARVALHO, 2005, p. 102/103). Cada um representa seus papéis, e a reflexividade da prática docente é praticamente inexistente:

Os espaços físicos transformam-se em meios que possibilitam a interação no espaço virtual: nunca estamos onde estamos fisicamente – contatos, informações, publicidade (celulares, computadores, cartazes, monitores, alto-falantes) –, tudo isso nos transporta para outras realidades, problemas, alegrias, desejos... (SÁ, 2014, p. 212).

Esse questionamento sobre a postura reflexiva se faz necessária para aqueles que buscam uma educação pública de qualidade. Nesse caminho, nossa pesquisa procurou evidenciar o professor como ser político capaz de promover mudanças consistentes na sociedade. O PNEM como política pública de formação continuada de professores do Ensino Médio é um instrumento que se coloca como opção de luta em prol da educação, pois reforça o objetivo da reflexão sobre a docência e sobre a prática docente. Assim:

É em relação a essas novas e difíceis condições de exercício da profissão que a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las (LIBÂNEO, 2008, p. 228).

Por isso, a importância de pensar a reflexividade do professor e da escola, pensar um profissional da educação que a todo instante analisa, critica, faz sugestões, participa de atividades em um ambiente escolar que tenha como base a cooperação, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, um ambiente que estimule a aprendizagem. “A escola tem a função de preparar cidadãos, mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local e vivência da cidadania” (ALARCÃO, 2001, p. 18). E o PNEM, tem como objetivo justamente ser um curso que:

Privilegia a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos. Considera a escola como lócus de formação continuada e (re)construção coletiva do projeto político-pedagógico em suas articulações com as concepções de juventude e direito à qualidade social da educação (PACTO, 2014, p. 5).

Ainda sobre o PNEM, “a proposta do curso compreende o professor como um **sujeito epistêmico**, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade” (PACTO, 2014), p. 5, grifos nossos). Sujeito epistêmico, um professor que procura o conhecimento e faz uma reflexão em seu sentido real e verdadeiro. Claramente, o objetivo delineado demonstra uma preocupação importante por parte do Estado em fazer com que o professor reflita sobre sua prática docente. Todavia, só refletir sobre a prática não é sinônimo de melhoria da educação. Entre os elementos com formam o professor, há que se considerar a importância de uma identidade profissional docente como caminho para fortalecimento da educação e da prática formativa, tema esse que debatemos na seção seguinte.

| 4.1.2 PRÁTICA FORMATIVA: A DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO, UMA BUSCA DA IDENTIDADE E PROFISSIONALIDADE DOCENTE

Educação escolar é um campo peculiar na estrutura social. O educador atua com a construção da identidade social das pessoas, como também ele se constrói como docente, a partir do aprendizado na licenciatura, da interação com os alunos e colegas de profissão, na convivência no ambiente escolar, na interação com os pais e comunidade, na formação continuada, ou seja, como bem esclarece Paulo Freire “A educação tem caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando” (FREIRE, 1989, p. 28).

O sujeito não nasce professor, se constrói como docente ao longo de sua vida. Por isso, acreditamos na relevância da identificação pessoal com a profissão. Quem escolhe a docência como carreira deve fazer com amor a mesma, construindo assim sua identidade de ser professor. Uma identidade onde prevaleça o conceito de alteridade, saber que o outro é diferente, saber que cada aluno é diferente, procurar compreender essa diferença e procurar a melhor forma de mediar o conhecimento.

Nesse contexto, é imprescindível a constituição de uma identidade docente que fortaleça o conjunto da categoria na luta por melhores condições para a educação, que seja um professor que priorize a educação como ferramenta de mudança da sociedade, uma educação escolar que propicie aos educandos uma formação crítica e cidadã. Dessa forma, poderá questionar as estruturas que tendem a manter uma sociedade baseada nas desigualdades. Temos que falar da necessidade urgente em pensar o profissional professor como um sujeito político capaz de proporcionar aos seus educandos a consciência crítica do mundo que os rodeia (FREIRE, 2005, p. 41).

Uma das mudanças na busca de um fortalecimento da identidade docente e de uma educação de qualidade se refere à formação de professores. Nas terras brasileiras só na metade do séc. XIX há uma tímida preocupação com a formação de professores, e só em 1932 surge a Escola de Professores, como aspiração dos escolanovistas de 1930. Ou seja, nossa luta por uma educação de qualidade é recente (SAVIANI, 2009). Compreender esse período recente da história da educação no Brasil é saber o quanto temos que avançar na construção de um profissional docente efetivamente político, que se posicione na linha de frente por uma educação crítica e reflexiva.

Dizemos isso por que, “Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade, ele perde a identidade com sua profissão” (LIBÂNEO, 2008, p. 77). Por isso, é importante determinar quais competências devem ser atendidas nesse processo. Afirmar que necessitamos fortalecer a identidade profissional é importante, mas identidade não é o único elemento da competência profissional. A identidade por si, não constitui a base de ser professor, há ainda a competência profissional e a profissionalidade, e só a partir desse tripé estaremos convictos de que a:

Possibilidade da escola se (re)afirmar como um espaço de referência social depende, essencialmente, da capacidade dos professores construírem uma verdadeira autonomia curricular, imprescindível para poderem perseguir melhores condições as finalidades educativas, construção essa que não pode dissociar-se de três componentes que consideramos basilares: a competência profissional, a identidade profissional e a profissionalidade docente. (MORGADO, 2011, p. 3)

O desenvolvimento desse profissional professor político nesta perspectiva apresentada por Morgado (2011), passa pela reflexão da sua prática formativa. Para

tal, procuraremos evidenciar ao longo desse texto, a profissionalização do professor, a necessidade do mesmo estar em constante formação, de estar em um questionamento cuja principal finalidade é “a reflexão sobre a prática educacional **(reflexividade)** e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente **(profissionalização docente)**” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015, p. 33, grifos nossos). Morgado (2011) aponta para a dimensão de que esse desenvolvimento profissional é um processo, cujo objetivo é fortalecer as competências, se iniciando na graduação e continuando ao longo da vida profissional:

Tratando-se de um processo que visa o desenvolvimento de *competências profissionais*, a *profissionalização* deve promover, em simultâneo, a apropriação de uma dada *cultura profissional* por parte dos formandos e favorecer a construção da sua *identidade profissional*, construção essa que irá prolongar-se ao longo da sua vida profissional (MORGADO, 2011, p. 796-797).

Melo (2007, p. 21) destaca que somente a formação não garante a existência do profissional professor, muito menos é a salvação da educação básica, mas ressalta que a profissionalização pensada na reflexão sobre a profissão docente é um dos elementos de mudança no quadro educacional brasileiro.

Apesar de todos saberem a importância da educação para o desenvolvimento do país, das melhorias que ela proporciona no quadro social do país, o que vivenciamos “é o excesso dos discursos que tende, apenas, a esconder a pobreza das políticas” (NÓVOA, 1999a, p. 4). Muitos governos adotam um discurso de propagar uma preocupação com a educação, afirmam que a mesma será considerada prioritária, mas na prática, muitos discursos terminam sem a concretização. Desse modo, constitui-se um desafio viabilizar políticas que efetivamente atuem sobre os problemas estruturais da educação, e que mudem consistentemente o quadro educacional brasileiro, considerando uma perspectiva de formação crítica dos alunos.

Essa busca por uma educação crítica-reflexiva é marcada por uma disputa de força entre grupos, alguns que defendem uma educação tradicional, outros que adotam uma postura neoliberal e aqueles que buscam uma educação libertadora. O certo é que há uma interação entre os mesmos, no qual, cada um, procura demarcar seu espaço. O profissional em educação, tendo consciência que sua formação inicial e continuada é contextualizada no campo de disputa dos projetos políticos, terá mais

clareza na distinção do que realmente é relevante nas políticas de formação inicial e continuada.

Compreendida essa percepção, que as políticas públicas são influenciadas por grupos, em uma relação de disputa, passamos para o conceito de profissionalização do professor, que segundo Libâneo:

Refere-se às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão) (LIBÂNEO, 2008, p. 75).

Percebe-se que, nesse contexto, que o termo qualidade é complexo, e se apresenta como uma questão a ser observada em conjunto com os problemas estruturais que insistem em prevalecer em nossos sistemas educacionais. Acreditamos que muitas dessas questões estruturais só poderão ser resolvidas quando efetivamente houver uma política de Estado, posicionando a educação como principal caminho de mudança do país. Por isso, reforçar a identidade profissional docente é fortalecer a construção de políticas que efetivamente coloquem a qualidade atrelada às condições apresentadas por Libâneo (2008), condições que somadas, definem o que é profissionalização do professor.

Por certo, na dinâmica entre propositura e materialização de políticas a qual comentamos no primeiro capítulo deste trabalho, tendo como marco as CF-88, avançamos na construção de amparos legais na seara da educação, e muitos desses avanços se aproximam da perspectiva apresentada por Libâneo, a exemplo do PARECER CNE/CP Nº: 2/2015 (BRASIL, 2015), cujo trecho destacamos no início dessa seção¹⁶ Melo (2007) sobre a profissionalização do professor:

Considere-a como um movimento de conjunção de esforços, voltados para a construção de uma identidade profissional unitária que necessariamente deve ter como alicerce a articulação entre formação inicial e continuada e o exercício profissional regulado por um estatuto social e econômico (MELO, 2007, p. 18).

¹⁶A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 33).

Ainda sobre a profissionalização, chama a atenção para as definições realizadas por Libâneo, apontando sentidos distintos para os termos profissionalidade, profissionalização e profissionalismo. De forma geral, **profissionalidade** é colocada como uma das condições e requisitos que fazem um sujeito ser professor. Envolve o “conhecimento, as habilidades, as atitudes” (LIBÂNEO, 2008, p. 75) necessárias para proporcionar a concretude do processo de ensino e aprendizagem. Já sobre a profissionalização, afirma:

A **profissionalização** refere-se às condições ideais que venham garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão (LIBÂNEO, 2008, p. 75, grifos nossos).

Profissionalismo se apresenta como condição subjetiva do indivíduo. Está atrelado ao “desempenho competente e comprometido dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional” (LIBÂNEO, 2008, p. 75).

Tais colocações apresentam-se deveras relevantes, pois compreender cada aspecto dos requisitos e condições necessárias para um professor, sem dúvida, facilita as análises das políticas públicas em educação, pois proporciona compreensão sobre as inúmeras variantes possíveis de análises.

De certo, cabe refletir que as três categorias estão interligadas, a ausência de um dos elementos pode significar problemas para o processo de ensino e aprendizagem. Libâneo (2008) esclarece a indissociabilidade dos conceitos apresentados acima. Entendemos ser adequada essa posição, definimos ser a profissionalidade um elemento central, pois trata da construção subjetiva e objetiva do professor. Nessa construção, essencial também é profissionalização, pois um professor necessita de condições ideais de trabalho (local, salário, carreira, etc.). Permeado em um movimento constante de ida e volta pelo profissionalismo, que seja o comprometimento ético com a profissão, apresentamos abaixo um esquema baseado nos dizeres de Libâneo (2008), afim de facilitar a compreensão de nossa posição.

Figura 1 – Esquema profissionalidade, profissionalização e profissionalismo.



Fonte: Santos (2018).

Esse comportamento ético é relevante destacar, pois, quando tratamos de análises de políticas públicas de formação continuada de professores, esse aspecto ganha destaque. A política em questão vai depender do compromisso ético ou do profissionalismo do professor. O elemento do profissionalismo é determinante no PNEM, em razão desta política ser pensada para acontecer no chão da escola, facilitada por professores que compõem o quadro funcional da unidade, em conjunto com os demais professores da escola.

Nesse contexto, o profissionalismo do docente deve ser constante, ele deve compreender que o professor é o próprio sujeito de sua formação. Sem esta percepção bem definida, qualquer política, por mais elaborada ou adequada que seja, não conseguira atingir os objetivos pretendidos, pois o compromisso profissional do professor vai ser pequeno ou até inexistente. “Por isso, a construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada” (LIBÂNEO, 2008, p. 77).

Partindo de uma redescoberta da identidade coletiva, redescobrimo a necessidade de atuarem mais em conjunto com seus pares, é possível encaminhar uma luta na busca de propostas eficazes e contínuas de formação docente. Um professor que não se identifica com a profissão, que não compreende a necessidade coletiva da categoria, que não assume seu papel político em favor de uma educação de qualidade, não estará sensível a receber propostas para repensar sua prática, não estará disposto a lutar por uma educação como direito subjetivo do cidadão, de caráter público e de excelente qualidade.

Essa busca da identidade profissional docente como elemento emancipador, como momento de ressignificação de sua prática, como momento de assumir uma luta política em prol da educação por parte do professor, repercute na questão de competência profissional, que seria a capacidade, condição do sujeito utilizar seus conhecimentos cognitivos, de mobilizar recursos da forma mais adequada possível para soluções de alguma demanda real.

Libâneo correlaciona competência à utilização adequada, ponderada, eficaz dos saberes, “os conhecimentos teóricos e práticos requeridos para o exercício da profissão” (LIBÂNEO, 2008, p. 82). Vale destacar, que consideramos de extrema valia tais concepções, pois rebatem diretamente na qualidade e na facilitação das formações continuadas. Como bem aponta Libâneo (2008), profissionalização e competência devem estar juntas. Um professor competente é um bom profissional, e ser bom profissional é perceber a necessidade da formação continuada ser contínua ao longo da vida do professor.

Logicamente, temos inúmeros problemas que afetam o desempenho dos docentes. Um deles, como já mencionamos, é o processo de perda da identidade coletiva pelos professores, reflexo de um sistema educacional com estrutura no qual a partir dos anos noventa prevaleceu os ideais do neoliberalismo, e assim uma perspectiva de formação crítica foi deixada a margens em favor de uma formação tecnicista, formadora de mão-de-obra para o mercado.

Nessa perspectiva, a instituição escola foi tomada pelos princípios gerenciais dissipando em parte sua identidade de um local democrático, aberto à participação. Porém, como bem salienta Nóvoa (1999b), nos inúmeros discursos da educação, o professor é colocado como a figura central de desenvolvimento do país, quando na verdade o que prevalece na maior parte das práticas, são políticas infrutíferas, autoritárias, agravadas por problemas estruturais. O autor ainda sustenta que:

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores ao longo dos diferentes ciclos da sua vida (NÓVOA, 1999b, p. 10).

Esta passagem de Nóvoa demonstra a importância das políticas de formação inicial e continuada. Nesse sentido, “é preciso romper com a lógica estatal da

educação e com a imagem profissionalizante das escolas” (NÓVOA, 1999a, p. 23). Assim, se faz urgente buscar novos caminhos com o objetivo de proporcionar realmente um momento oportuno para os professores ressignificarem suas práticas. Todavia, não só ao Estado cabe a obrigação de repensar suas práticas. Ao professor se faz urgente refletir sobre suas ações.

Nesse sentido, abrimos espaço para a discussão acerca das práticas de formação docente e sua relação com a docência. Destacamos a importância da continuidade nos processos de formação docente como também elementos como o saber docente e a reflexividade crítica. Desse modo, elaboramos um momento para as reflexões sobre o que entendemos por processos de formação, sobre a importância do planejamento e prática pedagógica, refletindo sobre o que seria formar professores.

E nessa reflexão sobre o que é ser professor temos uma complexidade grande na análise que pretendemos sobre o PNEM, questões históricas de desigualdades, a organização do programa, as legislações que abordam a formação continuada de professores, ou seja, a variedade de temas abordados é grande. E para complementar, justificar e abrilhantar as afirmações do nosso referencial, delineamos na próxima seção o percurso metodológico que seguimos.

5 CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA

Qual a importância da metodologia de pesquisa? Para nós, é buscar constantemente aprimoramento, novos caminhos para os estudos, o que demanda ser uma responsabilidade coletiva, na qual avançamos muito na produção

acadêmica e necessitamos continuar produzindo ainda mais conhecimento sobre educação. Com o avanço das pós-graduações, a partir dos anos de 1980 e 1990, aumentam consideravelmente a quantidade de estudos no âmbito da educação. Logo, devemos pensar na estrutura metodológica, com a intenção de fomentar ainda mais a produção científica.

Para isso, procuramos compreender o mundo dinâmico que necessita um olhar amplo para realizarmos uma pesquisa social de qualidade, pois como assevera André, os estudos conhecidos como qualitativos compõem-se de um grupo complexo “de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises” que vão desde estudos “etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, história de vida e história oral” (ANDRÉ, 2001).

5.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Nosso trabalho parte de uma abordagem qualitativa no sentido que nossa pesquisa é no campo das ciências sociais, no qual os estudos se concentram no sujeito humano. Este enfoque “não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (GERHARDT, 2009, p. 31).

Segundo Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa tem como principal particularidade atender aquilo que não pode ser quantificado, o que justifica as afirmações de André, afirmando que o enfoque qualitativo tem uma amplitude complexa de técnicas e métodos para construção da pesquisa. Essa complexidade, ganha contornos maiores na pesquisa em ciências humanas, haja vista que o objeto maior desse campo de estudo é o ser humano, em suas particularidades, que pensa, que constrói valores e símbolos.

Essa singularidade da ciência social em seu objeto de estudo, remete “à compreensão de que os seres humanos respondem a estímulos externos de maneira seletiva, bem como tal seleção é poderosamente influenciada pela maneira através da qual eles definem, e interpretam situações e acontecimentos” (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 243). Porém, essa característica da pesquisa social não significa estudos apenas utilizando uma pesquisa qualitativa. A pesquisa na atualidade não pode comportar exclusivamente um método. O profissional deve

servir-se dos meios possíveis ao seu alcance, desde que escolha aqueles mais adequados ao seu objeto de estudo.

O outro enfoque que não devemos esquecer na pesquisa é o quantitativo, que guarda na sua essência a matemática como fundamento e deve fazer-se presente nos escritos. A mensuração da linguagem matemática pode oferecer subsídios fundamentais para o estudo, traduzidos em porcentagens, gráficos, amostras, entre tantas possibilidades:

A questão fundamental, porém, é decidir que espécies de arrazoados matemáticos são relevantes para determinados problemas, que limitações estão impostas e como tais métodos podem ser ampliados e generalizados. Não se pode perder de vista que o uso da linguagem matemática leva a descrições e modelos idealizados, uma construção abstrata que, na prática, na melhor das situações, será observada apenas parcialmente (MINAYO e SANCHES, 1993, p. 241).

A diversificação da pesquisa em educação no Brasil cresceu rapidamente. Há uma gama extensa de estudos centrados no cotidiano escolar. A ebulição desses temas teve como início o momento histórico pós-ditadura civil/militar, que deu subsídio para o aprofundamento do estudo, visto que esse regime tinha chegado ao fim. Com esse aumento significativo de trabalhos, surgiram questionamentos em diferentes pontos sobre a pesquisa social. Entre elas: para que serve a pesquisa? A pesquisa tem alguma relevância científica e social? Foi realizado um estudo teórico aprofundado?

Estas perguntas segundo André (2001, p. 61), ganharam destaque pela grande quantidade de produções que não atendem aos critérios mínimos de uma pesquisa em educação. Um pesquisador deve procurar o rigor e a qualidade, ser capaz de justificar a escolha do seu tema, problematizar bem a realidade que deseja estudar, sempre fazer perguntas aos dados, e construir uma metodologia com um rigor científico.

Nesse caminho, o pesquisador deve construir seu ritmo, gostar do tema que está pesquisando, no que Minayo denomina “ciclo de pesquisa, ou seja, um peculiar processo de trabalho em espiral, que começa com uma pergunta, e termina com uma resposta ou produto que, por sua vez, dá origem a novas interrogações” (2009, p. 26, grifo da autora). Assim, pretendemos ao longo dessa seção estruturar metodologicamente o caminhar da nossa pesquisa.

Uma pergunta relevante na construção de uma pesquisa que atenda aos requisitos de rigor é definir porque fazer pesquisa social? Esta deve ser sempre a pergunta norteadora para o pesquisador na área de humanas, refletir sobre a construção da pesquisa nesse universo social, e possibilitar um desenvolvimento coerente sobre o tema abordado. Nesse processo, é importante desenvolver coletivamente na pesquisa social, os métodos e técnicas que a mesma necessita, contribuindo para o debate sobre sua relevância e validade do estudo científico. Assim, além da questão: por que fazer pesquisa social? Fizemo-nos outra: por que estudamos o PNEM? Dentre os motivos que nos levaram a realização dessa pesquisa, temos: o interesse por investigar a concepção dos professores orientadores de estudo sobre a formação continuada vivenciada no PNEM, e a necessidade de compreender a atuação de personagens, que empreendiam ações no âmbito do PNEM.

Além desses pontos, outro aspecto que motivou o estudo do PNEM está no fato que o programa foi pensado, na busca de melhorias para a educação no Brasil, procurando incentivar o professor a pensar sobre os processos de formação e ressignificação de sua prática, o que desponta como uma característica essencial no PNEM. Nesse contexto, ao analisarmos a concepção que os orientadores de estudo têm sobre o processo de formação continuada, possibilitamos uma reflexão da sociedade, com a perspectiva de contribuir no surgimento de ações futuras. Posição que se associa aos propósitos da pesquisa qualitativa, como bem assevera Godoy, a pesquisa qualitativa:

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Articulado com o estudo qualitativo de nossa pesquisa, adotamos também como procedimento, o estudo bibliográfico e documental. Estes foram os principais caminhos na busca de informações, oferecendo subsídios teóricos para alcançar o objetivo de refletir sobre as políticas públicas voltadas para a educação no Brasil. Especificamente, com esses instrumentos, buscamos compreender qual era a representação dos docentes que foram orientadores de estudo, sobre a formação

continuada oferecida pelo PNEM. Por isso, delineamos os motivos de escolha dos da pesquisa bibliográfica e documental nas linhas que seguem.

5.2 TIPO DA PESQUISA

Classificando com base nos procedimentos metodológicos utilizados, o presente estudo se estrutura como uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2002). Este tipo de pesquisa, conforme Gil (1994, p. 45) “proporciona maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Essa situação hoje facilitada mais ainda com o desenvolvimento da WWW, a *World Wide Webe*, popularmente conhecida como internet. Esta possibilitou aos pesquisadores acesso a um banco de dados gigantesco, incluindo o acervo das principais bibliotecas do mundo.

A característica principal da pesquisa bibliográfica está no fato de ser baseada e desenvolvida a partir de materiais já elaborados. Livros, revistas, periódicos, jornais, entre outras opções, são hoje mais acessíveis e estão presentes nos trabalhos acadêmicos. Como aponta Gil (2002), boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas.

Como mencionamos, a utilização da internet marca a sociedade contemporânea. Castells (1999, p. 43) lembra que “a tecnologia é a sociedade e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas”. Conseqüentemente com ela, há uma grande quantidade de informação possível de ser acessada e que também circula com grande rapidez. Essa condição, sem dúvida, facilita o desenvolvimento da pesquisa, pois o pesquisador tem acesso a uma quantidade incomensurável de documentos on-line. Não seria diferente em nossa pesquisa acadêmica, parte da revisão bibliográfica feita na presente pesquisa se beneficiou da facilidade apontada, consultando-se repositórios como a Scientific Electronic Library Online – SciELO, Portal de periódicos CAPES, GOOGLE Acadêmico, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Ressaltamos também que nosso trabalho é uma pesquisa documental. “Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de

materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Aqui compactuamos com Laville e Dionne (1999) sobre a forma ampla de conceituar um documento. Na atualidade, há a compreensão de que documento é todo aquele objeto culturalmente construído pelo homem, onde podemos extrair as informações necessárias. Obviamente, aceitar este conceito amplo de documento, requer a compreensão que cada forma escolhida pelo pesquisador vai demandar técnicas e instrumentos adequados:

Mas pouco importa sua forma, os documentos aportam informação diretamente: os dados estão lá, resta fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 167).

Em nossa pesquisa, adotamos as entrevistas como instrumento de coleta de dados para construção analítica, as gravações e transcrições das mesmas, foram fornecedoras de informações cruciais para compreensão de nossa pergunta inicial de pesquisa. Ressaltamos que nosso roteiro de entrevista se encontra no apêndice A.

Em nosso estudo, também utilizamos como documento para análise a portaria Nº 1.140, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2013, que “institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Ensino Médio público, nas redes estaduais e distrital de educação”(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p 01). Como documento que institui o PNEM e define as condições para e efetividade do mesmo, é importante analisar o texto legal tendo como base nosso referencial teórico.

Tanto as entrevistas, quanto os documentos compõem o que denominamos ser os instrumentos de coleta de dados, tendo como técnica de tratamento dos dados obtidos a análise de conteúdo. Temas esses que aprofundamos na seção seguinte.

5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Iniciamos essa seção definindo o que entendemos ser o conceito de técnica e instrumento. Técnica é o conhecimento teórico organizado de forma a instruir/orientar o pesquisador como obter e tratar as informações colhidas. Já o instrumento é meio prático, real de colher as informações. Como já afirmamos, escolhemos como técnica a análise documental, ou seja, a forma como fizemos a coleta e o tratamento das informações pautou-se nos critérios da análise de documento com base principal nos escritos de Bardin (1977). O instrumento que escolhemos para obter as informações foi a entrevista e os documentos que foram analisados.

As entrevistas nos proporcionaram “levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69). As entrevistas foram respondidas pelo público alvo da pesquisa, os professores orientadores. Sobre a entrevista, destacamos a relevância da mesma em uma pesquisa social qualitativa. Ela possibilita a coleta de informações em grande quantidade sobre o objeto de pesquisa. Fundamenta seu uso, pois a interação entre entrevistador e entrevistado possibilita uma avaliação cuidadosa sobre as respostas:

O pesquisador consegue os mesmos ganhos que no caso do questionário, principalmente pelo fato de que, deixando o entrevistado formular uma resposta pessoal, obtém uma ideia melhor do que este realmente pensa e se certifica, na mesma ocasião, de sua competência (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 187).

Optamos por realizar uma entrevista semiestruturada, na qual “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 69).

O instrumento entrevista semiestruturada se mostrou o adequado para, assim, atingir os nossos objetivos. No quadro abaixo, relacionamos os nossos objetivos específicos à entrevista como instrumento de coleta e a técnica de análise documental.

Quadro 1 - Objetivos, instrumento de coleta e técnica de análise.

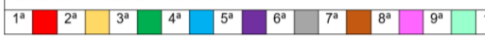
Objetivo geral: Compreender a concepção dos professores orientadores de estudo sobre a política de formação continuada vivenciada no PNEM

Objetivos específicos	Instrumentos coleta	Técnica de análise.
Identificar como os professores orientadores veem a articulação entre universidades, secretaria de educação e escolas, no contexto das formações no pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio.	Entrevista	Análise documental: Tratamento e análise dos dados colhidos com as entrevistas.
Analisar a concepção de formação continuada presente nos documentos e nas falas dos professores orientadores do PNEM.	Entrevista e portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013	Análise documental: Tratamento e análise dos dados colhidos com as entrevistas e do documento legal.
Analisar o que dizem os professores sobre a importância da prática pedagógica, enquanto orientadores de estudo, para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio.	Entrevista	Análise documental: Tratamento e análise dos dados colhidos com os as entrevistas.

Fonte: Santos (2018).

Como pondera Duarte (2004), o uso da entrevista em pesquisa qualitativa deve ser feito com atenção ao rigor científico, o que exige do pesquisador “relato minucioso dos procedimentos que adotamos tanto no uso quanto na análise do material recolhido (DUARTE, 2004, p. 214). Assim, transcrevemos quadro nº 02 com os procedimentos adotados após a realização das entrevistas, procedimentos que tiveram por finalidade o tratamento das informações colhidas.

Quadro 2 - Procedimentos adotados para tratamento e análise das entrevistas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta e transcrição das entrevistas. • Sequências adotadas para organização das transcrições.
1.	<p>Definimos uma cor para cada entrevista com a finalidade de facilitar a identificação e análise de cada uma.</p> <p>Ex.</p> <div style="text-align: center;"> <p>TRANSCRIÇÃO COMPLETA DAS ENTREVISTA</p> <p>LEGENDA ORDEM ENTREVISTAS</p>  </div>
2.	Organizamos as entrevistas em um único arquivo de texto para facilitar a leitura de

	<p>maneira geral. Ex.</p> <p>Caracterização dos sujeitos da pesquisa</p> <p>1. Formação</p> <p>Formada em letras com habilitação em português pela UPE – Universidade de Pernambuco</p> <p>É, licenciatura plena em geografia, especialização em geografia do mundo tropical</p> <p>Eu sou formado em educação física, <u>gi</u>, tenho graduação e pós-graduação em educação física escolar.</p> <p>É, história</p> <p>Minha formação, eu sou formada em pedagogia e letras.</p> <p>Pedagogia</p> <p>É, pós-graduação em tecnologia da educação pela PUC Rio, do Rio de Janeiro.</p> <p>Eu sou formado em história, sou formado em história, tenho especialização na área de história.</p> <p>Oihe, eu sou formada em letras, língua portuguesa pela Universidade Federal, e, a, eu tenho especialização em, é, linguagem e, e, e também pela Universidade Federal.</p>																																	
3.	Realizamos uma leitura atenta das transcrições com a finalidade de separar uma relação de termos/ideias para as categorias de análise.																																	
4.	<p>Construção de uma tabela com os termos para categorias de análise.</p> <p>RELAÇÃO DOS TERMOS PARA CATEGORIAS DE ANÁLISE</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th></th> <th></th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1.</td><td>Orientador escolhido pela gestão.</td><td></td></tr> <tr><td>2.</td><td>Orientador escolhido pelo grupo da escola.</td><td></td></tr> <tr><td>3.</td><td>Informações sobre o PNEM repassada pela GREE.</td><td></td></tr> <tr><td>4.</td><td>Recebimento de material sobre o programa apenas pelas formadoras da secretária.</td><td></td></tr> <tr><td>5.</td><td>A secretária como papel articuladora importante.</td><td></td></tr> <tr><td>6.</td><td>Ausência dos representantes da Universidade nas formações.</td><td></td></tr> <tr><td>7.</td><td>Reprodução do material das formações dos orientadores na escola com os professores.</td><td></td></tr> <tr><td>8.</td><td>Reprodução das práticas das formações nas escolas para os professores.</td><td></td></tr> <tr><td>9.</td><td>Relação de contato/interação entre professores, orientadores e formadores.</td><td></td></tr> <tr><td>10.</td><td>Compreensão sistêmica do ensino médio</td><td></td></tr> </tbody> </table>				1.	Orientador escolhido pela gestão.		2.	Orientador escolhido pelo grupo da escola.		3.	Informações sobre o PNEM repassada pela GREE.		4.	Recebimento de material sobre o programa apenas pelas formadoras da secretária.		5.	A secretária como papel articuladora importante.		6.	Ausência dos representantes da Universidade nas formações.		7.	Reprodução do material das formações dos orientadores na escola com os professores.		8.	Reprodução das práticas das formações nas escolas para os professores.		9.	Relação de contato/interação entre professores, orientadores e formadores.		10.	Compreensão sistêmica do ensino médio	
1.	Orientador escolhido pela gestão.																																	
2.	Orientador escolhido pelo grupo da escola.																																	
3.	Informações sobre o PNEM repassada pela GREE.																																	
4.	Recebimento de material sobre o programa apenas pelas formadoras da secretária.																																	
5.	A secretária como papel articuladora importante.																																	
6.	Ausência dos representantes da Universidade nas formações.																																	
7.	Reprodução do material das formações dos orientadores na escola com os professores.																																	
8.	Reprodução das práticas das formações nas escolas para os professores.																																	
9.	Relação de contato/interação entre professores, orientadores e formadores.																																	
10.	Compreensão sistêmica do ensino médio																																	
5.	<p>Realizamos uma leitura atenta para selecionar os trechos das entrevistas e relacioná-los aos termos/ideias na tabela para as categorias de análise. Sublinhamos os trechos e demos um nº referência da tabela.</p> <p>7. Como soube das formações promovidas pela universidade no âmbito do Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio?</p> <p>A princípio pela escola (13), né, mas também pela mídia, pelos contatos nas reuniões de coordenação pedagógicas e nas conversas com os colegas também.</p> <p>Através Da GREE, a GREE, a, a regional foi informando pra gente as formações (03)</p> <p>Através da secretária de educação (03), né, eles tinha informativo através de email que encaminharam pra gente, então foi através da própria secretária de educação que nós ficamos sabendo desse pacto.</p> <p>Foi na própria escola (13) que tomei conhecimento dessa formação.</p> <p>Toda informação vinha das orientadoras né, que eram da, da GREE (04), e elas davam pra gente, as datas né, das, o, das, das formações.</p> <p>Através da reunião da GREE, na gerência. (03)</p> <p>Éramos avisados e tínhamos encontros na GREE (03) e a partir daí então, cada formação a gente recebia todas as orientações e material.</p> <p>É, as informações que a gente teve foi que repassaram pra gente o pessoal da, da gerência regional (03) de educação repassou essas informações pra gente, através daí que a gente começou tomar conhecimento.</p> <p>Eu fiquei sabendo bem antes de acontecer, justamente porque chegou e-mail pra gestão e a gestão me informou, (13) mas assim, foi através realmente da gestão.</p>																																	
6.	<p>Relacionamos e contabilizamos os trechos com seus nº de referência na lista. Optamos por fazer transcrição da quantidade que os termos/ideia se fez presente nas respostas. Com essa ação, identificamos também a existência de vários termos/ideias em uma mesma resposta (apêndice B).</p> <p>RELAÇÃO DOS TERMOS PARA CATEGORIAS DE ANÁLISE</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Termos/ideias presentes nas falas dos professores</th> <th>Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>1. Orientador escolhido pela gestão.</td><td>07</td></tr> <tr><td>2. Orientador escolhido pelo grupo da escola.</td><td>02</td></tr> <tr><td>3. Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela GREE/secretária</td><td>05</td></tr> <tr><td>4. Recebimento de material sobre o programa apenas pelas formadoras da secretária.</td><td>03</td></tr> <tr><td>5. A secretária como papel articuladora importante.</td><td>08</td></tr> <tr><td>6. Ausência dos representantes da Universidade nas formações.</td><td>02</td></tr> <tr><td>7. Reprodução do material das formações dos orientadores na escola com os professores.</td><td>02</td></tr> <tr><td>8. Reprodução pelos orientadores das práticas das formações nas escolas para os professores em formação.</td><td>02</td></tr> <tr><td>9. Relação de contato/interação entre professores, orientadores e formadores.</td><td>02</td></tr> <tr><td>10. Compreensão sistêmica/interdisciplinar do ensino médio</td><td>03</td></tr> <tr><td>11. Novas visões/percepções dos professores em relação aos alunos, educação e ensino médio.</td><td>08</td></tr> <tr><td>12. Promoção de uma educação de qualidade.</td><td>01</td></tr> <tr><td>13. Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela escola/gestão.</td><td>03</td></tr> </tbody> </table>	Termos/ideias presentes nas falas dos professores	Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.	1. Orientador escolhido pela gestão.	07	2. Orientador escolhido pelo grupo da escola.	02	3. Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela GREE/secretária	05	4. Recebimento de material sobre o programa apenas pelas formadoras da secretária.	03	5. A secretária como papel articuladora importante.	08	6. Ausência dos representantes da Universidade nas formações.	02	7. Reprodução do material das formações dos orientadores na escola com os professores.	02	8. Reprodução pelos orientadores das práticas das formações nas escolas para os professores em formação.	02	9. Relação de contato/interação entre professores, orientadores e formadores.	02	10. Compreensão sistêmica/interdisciplinar do ensino médio	03	11. Novas visões/percepções dos professores em relação aos alunos, educação e ensino médio.	08	12. Promoção de uma educação de qualidade.	01	13. Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela escola/gestão.	03					
Termos/ideias presentes nas falas dos professores	Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.																																	
1. Orientador escolhido pela gestão.	07																																	
2. Orientador escolhido pelo grupo da escola.	02																																	
3. Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela GREE/secretária	05																																	
4. Recebimento de material sobre o programa apenas pelas formadoras da secretária.	03																																	
5. A secretária como papel articuladora importante.	08																																	
6. Ausência dos representantes da Universidade nas formações.	02																																	
7. Reprodução do material das formações dos orientadores na escola com os professores.	02																																	
8. Reprodução pelos orientadores das práticas das formações nas escolas para os professores em formação.	02																																	
9. Relação de contato/interação entre professores, orientadores e formadores.	02																																	
10. Compreensão sistêmica/interdisciplinar do ensino médio	03																																	
11. Novas visões/percepções dos professores em relação aos alunos, educação e ensino médio.	08																																	
12. Promoção de uma educação de qualidade.	01																																	
13. Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela escola/gestão.	03																																	

7.	<p>Organização da lista de categorias dividindo os termos nos blocos do roteiro de entrevista (apêndice C).</p> <p style="text-align: center;">LISTA DOS TERMOS/IDEIAS POR BLOCO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Nº referência do termo/ideia</th> <th style="text-align: center;">Termos/ideias presentes nas falas dos professores</th> <th style="text-align: center;">Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">BLOCO 02: QUESTÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESCOLAS.</td> </tr> <tr> <td>01</td> <td>Orientador escolhido pela gestão.</td> <td style="text-align: right;">07</td> </tr> <tr> <td>02</td> <td>Orientador escolhido pelo grupo da escola.</td> <td style="text-align: right;">02</td> </tr> <tr> <td>03</td> <td>Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela GREE/secretária</td> <td style="text-align: right;">05</td> </tr> <tr> <td>04</td> <td>Recebimento de material sobre o programa apenas pelas formadoras da secretária.</td> <td style="text-align: right;">03</td> </tr> <tr> <td>05</td> <td>A secretária como papel articuladora importante.</td> <td style="text-align: right;">08</td> </tr> <tr> <td>06</td> <td>Ausência dos representantes da Universidade nas formações.</td> <td style="text-align: right;">02</td> </tr> <tr> <td>07</td> <td>Reprodução do material das formações dos orientadores na escola com os professores.</td> <td style="text-align: right;">02</td> </tr> <tr> <td>13</td> <td>Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela escola/gestão.</td> <td style="text-align: right;">03</td> </tr> <tr> <td>14</td> <td>Papel neutro da secretária de educação.</td> <td style="text-align: right;">01</td> </tr> <tr> <td>29</td> <td>Ausência da relação dos professores com os formadores da secretária.</td> <td style="text-align: right;">01</td> </tr> <tr> <td>30</td> <td>Presença dos formadores da secretária na escola.</td> <td style="text-align: right;">01</td> </tr> <tr> <td>63</td> <td>Dificuldade com o sistema online do PNEM.</td> <td style="text-align: right;">04</td> </tr> </tbody> </table> <p>• Análise das informações colhidas.</p> <p style="text-align: center;">Fonte: Santos (2018).</p>	Nº referência do termo/ideia	Termos/ideias presentes nas falas dos professores	Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.	BLOCO 02: QUESTÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESCOLAS.			01	Orientador escolhido pela gestão.	07	02	Orientador escolhido pelo grupo da escola.	02	03	Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela GREE/secretária	05	04	Recebimento de material sobre o programa apenas pelas formadoras da secretária.	03	05	A secretária como papel articuladora importante.	08	06	Ausência dos representantes da Universidade nas formações.	02	07	Reprodução do material das formações dos orientadores na escola com os professores.	02	13	Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela escola/gestão.	03	14	Papel neutro da secretária de educação.	01	29	Ausência da relação dos professores com os formadores da secretária.	01	30	Presença dos formadores da secretária na escola.	01	63	Dificuldade com o sistema online do PNEM.	04
Nº referência do termo/ideia	Termos/ideias presentes nas falas dos professores	Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.																																									
BLOCO 02: QUESTÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESCOLAS.																																											
01	Orientador escolhido pela gestão.	07																																									
02	Orientador escolhido pelo grupo da escola.	02																																									
03	Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela GREE/secretária	05																																									
04	Recebimento de material sobre o programa apenas pelas formadoras da secretária.	03																																									
05	A secretária como papel articuladora importante.	08																																									
06	Ausência dos representantes da Universidade nas formações.	02																																									
07	Reprodução do material das formações dos orientadores na escola com os professores.	02																																									
13	Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela escola/gestão.	03																																									
14	Papel neutro da secretária de educação.	01																																									
29	Ausência da relação dos professores com os formadores da secretária.	01																																									
30	Presença dos formadores da secretária na escola.	01																																									
63	Dificuldade com o sistema online do PNEM.	04																																									

Como mostra o quadro nº 02, escolhemos elaborar primeiro uma lista geral em divisão contendo os termos para categorias de análise, apesar de nosso roteiro de entrevista (apêndice A) estar dividido em blocos. Após a leitura atenta das entrevistas, da seleção das ideias e preenchimento da tabela, é que separamos os termos, de acordo com os blocos propostos no roteiro de entrevista que foram:

- Questões sobre a articulação entre universidades, secretaria de educação e escolas.
- Questões sobre a concepção de formação continuada.
- Questões sobre a importância da prática formativa para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio.

Dessa forma, construímos uma visão geral sobre a falas dos professores acerca de nosso objeto de pesquisa. Como já salientamos, é essencial em uma pesquisa acadêmica ter rigor e clareza sobre as etapas necessárias quando se trabalha com o instrumento da entrevista. Apesar de adotar procedimento simples, a entrevista, ressaltamos que a quantidade de informações, e possibilidades que se apresentaram para nós foram enormes e demonstram as múltiplas dimensões as quais o PNEM alcançou. Assim, compreender a concepção dos professores orientadores de estudo sobre a política de formação continuada vivenciada no

PNEM se mostrou ser uma pesquisa relevante, principalmente por oferecer ao professor que está todos os dias na escola, uma oportunidade de expor suas opiniões, avaliando uma política.

Em relação à análise da portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, adotamos o procedimento de realizar uma leitura atenta da mesma, selecionando trechos para questionamentos e análises, sempre com a preocupação de questionar a fonte com base em nosso referencial teórico e as informações colhidas com a entrevista, como mostra a imagem abaixo.

Imagem 2 – Exemplo da análise da Portaria nº 1.140, de 22-11-2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PORTARIA Nº 1.140, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2013 (*)

Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso da atribuição que lhe confere o art. 87, parágrafo único, incisos I e IV, da Constituição, e considerando o disposto na Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como no art. 2º do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, resolve:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio - Pacto, pelo qual o Ministério da Educação - MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação **assumem o compromisso** com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

Parágrafo único. A **adesão e a pactuação** com cada secretaria estadual e distrital de educação e com as instituições de educação superior - IES públicas serão formalizadas por meio de módulo específico a ser disponibilizado eletronicamente pelo MEC, no simec.mec.gov.br.

Fonte: Santos (2018).

Como descrevemos nesta seção, a técnica e o instrumento de pesquisa tiveram como principal destino organizar, facilitar, promover o andamento da pesquisa e assim, possibilitou a análise a partir de nossos objetivos geral e específicos. Assim, obtivemos com nossos sujeitos de amostra as respostas, categorizamos e procedemos as análises.

5.4 SUJEITOS E AMOSTRA

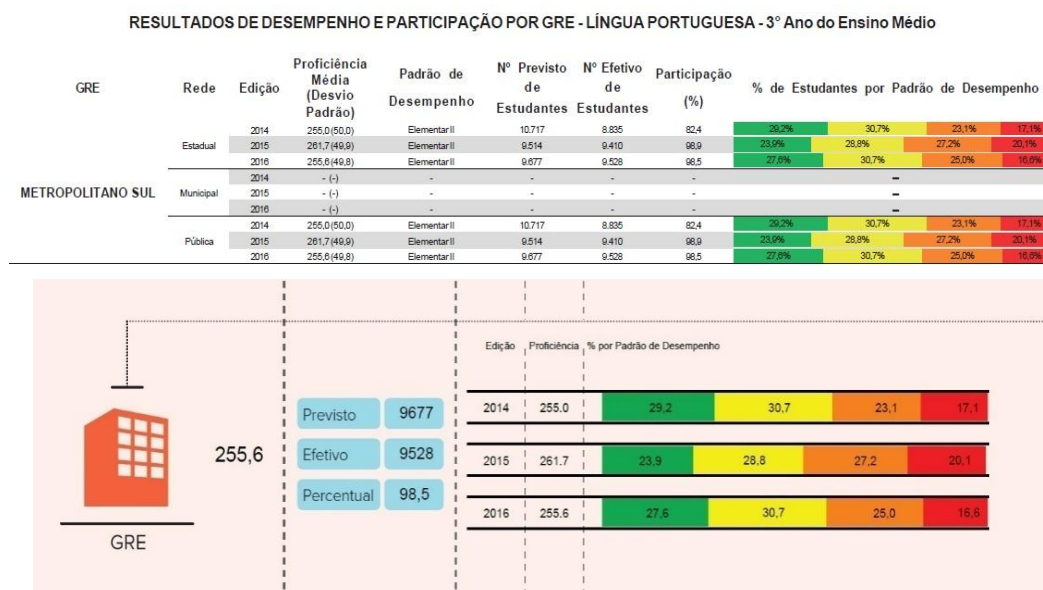
Sintetizando nosso recorte, escolhemos trabalhar com os orientadores de estudos, os professores escolhidos na escola, que recebiam formação da secretaria para facilitar o PNEM. Esse público escolhido estava localizado no município de Camaragibe-PE, cuja responsabilidade sobre as escolas é da GREE METRO-SUL.

Nosso levantamento preliminar apontou a existência dezoito (18) escolas participantes, com o total de dezenove (19) orientadores de estudos.

Uma informação importante sobre a GREE METRO-SUL, está associado ao fato que no ano de 2016, ano posterior ao fim do programa, pelos dados do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) (PERNAMBUCO, 2017) na disciplina de língua portuguesa, a gerência obteve uma taxa de participação dos alunos de 98,5%, uma taxa alta de participação. Porém a proficiência da GREE regrediu a nível próximo do ano de 2014, ano de início do PNEM, como demonstra a figura abaixo.

Todavia, nosso estudo não procurou respostas para esses dados, apenas escolhemos a GREE em razão de ser a mesma responsável pelo município de Camaragibe. Nosso objetivo foi o estudo da formação continuada no PNEM a partir da concepção dos professores orientadores que atuaram nas escolas de Camaragibe.

Imagem 3 – Desempenho GREE-METRO SUL no SAEPE 2016.



Fonte - Revista do Sistema (2016, p. 55).

Sobre a escolha do município, entre aqueles que compõem a GREE (Camaragibe, Cabo de Santo Agostinho, Jaboatão dos Guararapes, Moreno, Ipojuca e São Lourenço da Mata), o de Camaragibe possui a segunda maior quantidade de escolas estaduais.

Como mencionamos, o município de Camaragibe teve dezoito (18) escolas participantes, com o total de dezenove (19) orientadores de estudos. Optamos por enviar a todos as informações sobre a pesquisa e ratificamos o convite para realizar as entrevistas. Enviamos e-mail para os dezenove professores, desses e-mails enviados apenas dois (02) retornaram aceitando participar da entrevista. Também entramos em contato com nove (09) professores por meio de aplicativo de mensagens, pois conseguimos o contato telefônico dos mesmos. Desses nove (09), três (03) responderam que não participariam. Resumindo, dos dezenove professores, nove aceitaram participar da entrevista, três (03) se recusaram e sete (07) não obtivemos resposta.

Uma questão importante sobre nossa pesquisa em razão do compromisso ético, não mencionamos o nome dos professores como também não faremos referências as escolas. Não citaremos as escolas em razão que na maioria delas havia apenas um orientador, ao citar estaríamos identificando o orientador responsável pela mesma. Em razão desse compromisso ético os nomes dos entrevistados foram substituídos por nomes fictícios, a partir de um critério pessoal escolhemos nove nomes para representar cada uma da entrevista.

Assim ficou nossa organização: entrevista nº 01 uma orientadora, adotamos o nome de Jucelene; entrevista nº 02 um orientador, adotamos o nome de Antônio; entrevista nº 03 um orientador, adotamos o nome de João; entrevista nº 04 uma orientadora, adotamos o nome de Laís; entrevista nº 05 uma orientadora, adotamos o nome de Jucileide; entrevista nº 06 uma orientadora, adotamos o nome de Jaqueline; entrevista nº 07 uma orientadora, adotamos o nome de Susana; entrevista nº 08 um orientador, adotamos o nome de Iago; entrevista nº 09 uma orientadora, adotamos o nome de Letícia.

Outro recorte em nossa pesquisa é em relação organização. O PNEM foi estruturado em duas etapas¹⁷. Restringimos nossa pesquisa ao ano de 2014, período este de execução da primeira etapa do programa na GREE citada. Decidimos estudar apenas a primeira fase do PNEM pelo aspecto geral dos temas.

¹⁷Foram elaborados onze cadernos para os estudos dos professores, divididos em duas etapas. A primeira etapa foi composta pelos cadernos: 1 - Ensino Médio e formação humana integral; 2 - o jovem como sujeito do Ensino Médio; 3 - currículo do Ensino Médio: seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; 4 - áreas de conhecimento e integração curricular; 5 - organização e gestão do trabalho pedagógico e 6 - avaliação no Ensino Médio. A segunda etapa era composta por cadernos das áreas: 7 - Organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio; 8 - ciências humanas; 9 - ciências da natureza; 10- linguagens e 11- matemática.

A primeira etapa foi composta pelos cadernos: Ensino Médio e formação humana integral; o jovem como sujeito do Ensino Médio; currículo do Ensino Médio; áreas de conhecimento e integração curricular; organização e gestão do trabalho pedagógico; avaliação no ensino Médio. A primeira etapa do programa guardou aspectos gerais da formação.

Ainda sobre nosso recorte de pesquisa na escolha em analisar o PNEM, mencionamos a importância dos cadernos, inclusive incluindo em nosso roteiro, uma questão sobre os mesmos. Porém, nosso objetivo nesse trabalho não é analisar em profundidade os mesmos. Situamos nossa abordagem, pensando em uma questão no roteiro que instigou os orientadores de estudo a falarem sobre esse material pedagógico, falarem sobre os cadernos, onde o foco foi falar sobre o processo de formação que contribuiu com o trabalho realizado com os cadernos por parte dos professores.

O recorte que propomos até o momento tem a finalidade de facilitar uma etapa fundamental em uma pesquisa acadêmica, que seja o tratamento dos dados obtidos. Para este momento optamos por utilizar a técnica de análise do conteúdo, tema esse que debatemos na seção seguinte.

5.5 TÉCNICAS UTILIZADA PARA TRATAMENTO DOS DADOS

Para analisar os dados colhidos na pesquisa em questão, faremos uso da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977), a qual define a análise de conteúdo como:

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a 'discursos' (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. [...] Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade (BARDIN, 1977, p. 9).

Campos e Turato (2009) classificam a análise de conteúdo a partir das técnicas empregadas. Para eles “abrange um conjunto de técnicas de organização de comunicações/informações – um procedimento frente a dados qualitativos para fazer emergir temas/tópicos e conceitos/conhecimentos” (CAMPOS; TURATO, 2009, p. 124). Ou seja, em pesquisa qualitativa, há uma preocupação de compreensão

além de dados estáticos, pois grande parte dos trabalhos em pesquisa qualitativa o objeto de estudo é o próprio ser humano, cuja subjetividade é elemento fundamental de compreensão. A técnica de análise de conteúdo se apresenta de grande valia, pois após a coleta dos dados estes necessitam de uma leitura atenta, aprofundada e interpretativa do contexto.

Nesse contexto de importância de uma pesquisa qualitativa, na qual se propõe a ser uma análise de conteúdo, deve haver a preocupação com a contextualização, ou seja, a abordagem dos conteúdos deve evidenciar o contexto de toda pesquisa, desde a construção do referencial até a análise das entrevistas. Para tal, o pesquisador deve ter clareza dos raciocínios indutivo e dedutivo, cada qual com sua característica e momento oportuno (CAMPOS e TURATO, 2009). O processo de indução parte de dados particulares para uma inferência geral ou universal, já o processo dedutivo parte de dados gerais para um raciocínio particular, como mostra a figura abaixo.

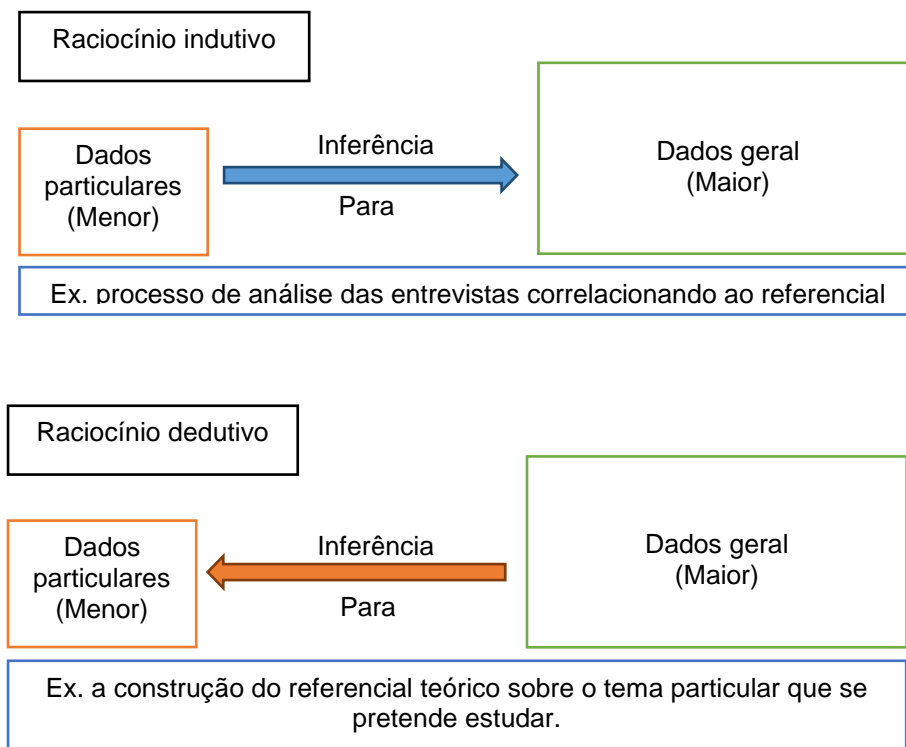
As utilizações dos raciocínios podem acontecer em dois momentos. Primeiro, no momento inicial da pesquisa, se faz presente o raciocínio dedutivo, onde há a construção do problema, hipótese, objetivos e referencial teórico, pois estamos trabalhando de uma abordagem geral para o particular, e esse particular é o objeto de estudo. O segundo momento acontece após a coleta do material. Está presente um raciocínio indutivo, pois partimos da análise do material colhido - uma análise particular - para uma abordagem geral, que seja correlacionar os dados coletados com o referencial construído anteriormente, como exemplifica a figura nº 4.

Compreender esse processo dedutivo permite ao pesquisador clareza no que busca e possibilita uma escolha adequada do instrumento de pesquisa. E a análise de conteúdo demarca justamente o campo de atuação principal dos raciocínios, como demonstra Campos e Turato (2009). Não afirmamos com isso que essa divisão dos raciocínios é estanque, que no momento de utilização da inferência dedutiva só a mesma será utilizada. Os processos de raciocínios são interligados e complementares. Em todo momento da pesquisa, há raciocínios dedutivo e indutivo. Todavia, há momentos do estudo onde as características de um prevalecem.

Segundo Bardin (1977), a organização da análise compreende fases, que sejam: 1 - a pre-análise (organização), 2 - a exploração do material (administração das técnicas sobre o material colhido e organizado) e 3 - tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 1977, p. 95). Essas fases demandam a

utilização contínua dos raciocínios expostos, a exemplo, predomina-se nessa etapa de tratamento dos dados o raciocínio indutivo (do particular para o geral), mas, é extremamente importante que durante esse processo de organização o pesquisador já consiga trazer elementos do seu referencial teórico para as informações colhidas, em um raciocínio dedutivo (maior para o menor). Nesse processo, deve prevalecer um movimento constante de contextualização, como mencionamos anteriormente.

Figura 4 - Esquema explicativo raciocínio indutivo e dedutivo.



Fonte: Santos (2018).

Abaixo, fazemos uso de nosso quadro dos procedimentos adotados por nós para tratamento e análise das entrevistas, associando as fases apresentadas por Bardin (1977). Observa-se que a própria construção do quadro se enquadra na fase 1 – pró-análise, pois tem o “objetivo de tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais” (Bardin, 1977, p. 95).

Quadro 3 - Procedimentos adotados por nós para tratamento e análise das entrevistas, associando as fases apresentadas por Bardin.

Procedimentos adotados para tratamento e análise das entrevistas	Fase da análise de conteúdo (Bardin)
--	--------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> • Escuta e transcrição das entrevistas. 	1 – Pró-análise (Organização)
	<ul style="list-style-type: none"> • Sequências adotadas para organização das transcrições. 	1 – Pró-análise (Organização)
1.	Definimos uma cor para cada entrevista com a finalidade de facilitar a identificação e análise de cada uma.	1 – Pró-análise (Organização)
2.	Organizamos as entrevistas em um único arquivo de texto para facilitar a leitura (leitura flutuantes) ¹⁸ de maneira geral.	1 – Pró-análise (Organização)
3.	Realizamos uma leitura atenta das transcrições com a finalidade de separar uma relação de termos/ideias para as categorias de análises.	2 – Exploração do material (Administração das técnicas sobre o material colhido e organizado)
4.	Construção de uma tabela com os termos para as categorias de análise.	2 – Exploração do material (Administração das técnicas sobre o material colhido e organizado)
5.	Realizamos uma leitura atenta para selecionar os trechos das entrevistas e relacioná-los na tabela para as categorias de análise.	2 – Exploração do material (Administração das técnicas sobre o material colhido e organizado)
6.	Relacionamos os trechos selecionados das entrevistas à tabela para as categorias de análise.	2 – Exploração do material (Administração das técnicas sobre o material colhido e organizado)
7.	Organização da tabela de categorias dividindo os termos nos blocos do roteiro de entrevista.	2 – Exploração do material (Administração das técnicas sobre o material colhido e organizado)
	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das informações colhidas. 	3 – Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

Fonte: Santos (2018).

Como já apresentado anteriormente, a “análise de conteúdo, é um conjunto de técnicas de pesquisa cujo objetivo é a busca do sentido ou dos sentidos de um documento” (CAMPOS, 2004, p. 611). Campos chama a atenção para o cuidado que o pesquisador deve ter em conhecer profundamente a forma de análise determinada para o projeto. Assim, ele poderá escolher o melhor instrumento que essa técnica oferece. Segundo o mesmo autor, o principal objetivo da análise de conteúdo é a

¹⁸Leitura flutuante: Tento como base Bardin (1977), entendemos ser uma leitura “despreocupada”, com o objetivo de conhecer, de ter o primeiro contato/impressões sobre o material colhido.

produção de inferências sobre os textos, produzir raciocínios sobre o material produzido e colhido:

Segundo este ponto de vista, produzir inferência, em análise de conteúdo significa, não somente produzir suposições subliminares acerca de determinada mensagem, mas embasá-las com pressupostos teóricos de diversas concepções de mundo e com as situações concretas de seus produtores ou receptores. Situação concreta que é visualizada segundo o contexto histórico e social de sua produção e recepção (CAMPOS, 2004, p. 613).

Para chegar a esse caminho, Campos (2004), com base nas ideias de Bardin (1977) traça também três momentos distintos, no que o autor também denominou de “fases da análise de conteúdo”. Momentos que também dialogam com a organização que estruturamos no tratamento do material colhido, como mostramos anteriormente. Essas etapas segundo Campos (2004) compreendem, “I) Fase de pré-exploração do material ou de leituras flutuantes, do *corpus* das entrevistas”; nesta fase o autor chama a atenção para uma leitura despreocupada do material colhido, no que ele chamou de leituras flutuantes. Este permitiria, dessa forma, uma proximidade, uma interação subjetiva com os dados, permitindo analisar os mesmos, além do observado de imediato, deixando fluir as primeiras impressões.

O segundo momento é; “II) A seleção das unidades de análise (ou unidades de significados)”. Ou seja, a escolha dos recortes no texto colhido, fase de muita importância. Aqui ainda mais o pesquisador deve se orientar pelas questões da pesquisa, para que sua análise correlacione com o referencial teórico, produzindo assim uma pesquisa coesa e coerente. “Difícil neste momento é delinear com absoluta transparência os motivos da escolha desse ou daquele fragmento, sem levar em consideração que a relação que se processa entre o pesquisador e o material pesquisado é de intensa interdependência” (CAMPOS, 2004, p. 613).

A última etapa é; “III) O processo de categorização e subcategorização”, que seja a classificação dos elementos colhidos, podendo ser essa classificação apriorística ou não apriorística: “Se apriorística, o pesquisador de antemão já possui, segundo o autor, experiência prévia ou interesses, categorias pré-definidas” (CAMPOS, 2004, p. 614). Se a escolha pela categorização for não apriorística, a análise vai surgir a partir das respostas encontradas no material coletado, do contexto das respostas.

Nossa pesquisa se caracteriza por uma categorização posterior ou não apriorística. Os termos e as categorias de análises foram determinados após a coleta e tratamento dos dados colhidos nas entrevistas. Reforçamos também, que essas abordagens metodológicas escolhidas tiveram a perspectiva de compreender as políticas públicas em educação como algo dinâmico, de conflito entre forças, o que requer do pesquisador uma compreensão macro e micro do objeto pesquisado.

6 CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DE DADOS

6.1 PERSPECTIVA TEÓRICO-ANALÍTICA DE ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO - PNEM

Antes de apresentarmos nossa sessão de análise, delineamos nossa perspectiva teórico-analítica, uma vez que procuramos compreender a concepção dos professores orientadores de estudo sobre a política de formação continuada vivenciada no PNEM. Nesse processo, importa destacar que analisamos diversos contextos, como o surgimento do programa, as influências para a sua criação e a atuação dos sujeitos, como os professores que atuaram no referido programa. Para fortalecer nossas avaliações, utilizamos como arcabouço teórico o referencial teórico analítico do ciclo de política proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, conceito apresentado e desenvolvido por Mainardes (2006). Procuramos ao longo dessa seção contextualizar o PNEM utilizando as concepções que solidificam o conceito do ciclo de política.

O ciclo de política, analisado por Mainardes (2006), de uma abordagem pós-estruturalista, “destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micro políticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local. O mesmo indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 49). A ênfase da abordagem está na articulação, na relação entre os grupos envolvidos, no qual cada grupo através da interação constrói seu espaço de influência.

Assim, o ciclo de política aponta para uma necessidade de análise em profundidade a partir dos contextos da influência, da produção de texto e da prática. Delineamos na continuidade desta seção um aprofundamento sobre o PNEM e os contextos escolhidos para estudo. O contexto da influência é o contexto “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são

construídos” (MAINARDES, 2006, 51). Nesse contexto, há uma intensa disputa na arena para definir quais interesses, princípios ideológicos e quais finalidades devem prevalecer. Notadamente, o grupo que se constituir como hegemônico terá suas ideias prevalecendo em um campo social fundamental no desenvolvimento da sociedade, no caso a educação.

No contexto da influência, procuramos compreender a política do PNEM seguindo os caminhos apresentados por Mainardes (2006), tomando como preocupação questões que evidencie a que nível os textos produzidos para o programa foram influenciados¹⁹. Justamente porque “as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de umnexo de influências e interdependências” (BALL, 2001, p. 102) que gera uma complexa rede de inter-relação, complexidade e integração dos aspectos globais e locais, construindo assim uma visão macro da política.

Outro contexto abordado em nossa pesquisa e que guarda uma relação profunda com o contexto da influência é o da produção de texto. Esse contexto é formado pelos documentos que representam a política. São frutos de uma disputa e acordos entre os grupos envolvidos. Mainardes chama a atenção para que os documentos nem sempre são claros e objetivos. Os “textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção” (MAINARDES, 2006, p. 52). Carregam historicidade, subjetividade do tempo que foram construídos, requerem uma leitura cuidadosa e delicada.

Para este fim, vamos considerar em nossa pesquisa perguntas norteadoras que mostrem como os textos representam a influência dos grupos, tendo em vista que o ciclo de política tem como característica a relação de disputa entre grupos que produzem os textos da política.

Associado ao contexto da produção de texto, nossa pesquisa adota também o contexto da prática como caminho teórico/metodológico de aprofundamento do conteúdo. Neste contexto, a principal característica são as interpretações e recriações que os personagens têm sobre a política proposta. Como pondera Mainardes (2006), produzindo efeitos, as consequências podem substancialmente

¹⁹Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora? Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam? Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência). No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)? (MAINARDES, 2006, p. 67).

provocar mudanças e transformações na proposta inicial da política. Nossa pesquisa, partiu justamente do contexto de compreender a concepção dos professores orientadores de estudo sobre a política de formação continuada vivenciada no PNEM.

No contexto da prática, nossa intenção foi compreender o PNEM a partir de questões que procuram evidenciar o aspecto micro na construção de políticas públicas em educação²⁰. Ressaltamos ainda, o ciclo de política que se apresenta como abordagem pertinente ao nosso estudo, pois analisar os contextos de influência, do texto e da prática nos impulsionou a encarar o debate teórico sobre o ensino médio, situando disputas políticas em torno do mesmo, principalmente no âmbito do PNEM.

O Estado, a partir de 1990, aprofundou reformas nos sistemas educativos. Atualmente, está em curso uma contrarreforma do Ensino Médio, colocando em risco algumas conquistas. Estas mudanças são profundamente estruturadas dentro do conceito de regulação, e da ideia de controle/ajuste das ações com o propósito de adequar a determinadas finalidades, traduzidas em normas e regras definidas previamente (OLIVEIRA, 2005).

Ou seja, houve uma descentralização, passando a escola a assumir inúmeras obrigações desde o controle financeiro ao rendimento escolar dos alunos, e em contrapartida, os Estados passaram a adotar uma postura mais de controle, de regulação, se utilizando de forte conteúdo legal e dos exames de verificação para determinar suas orientações.

Essa reflexão sobre o papel que exerce o Estado tem o objetivo de analisar como e quais influências são produzidas nas normas e regras, no sentido de buscar a ligação entre o macro e o micro, compreendendo a política na sua formação/concepção. Tal reflexão é pertinente, principalmente em um momento da geopolítica que segundo Ball (2001) está em curso o desaparecimento de políticas

²⁰Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? Como os professores, envolvidos diretores, pedagogos e demais interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da Política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa? Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte? Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política? Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades? (MAINARDES, 2006, p. 67-68).

específicas dos Estados Nação na seara da economia, do social e da educação, prevalecendo uma “concepção única de políticas para a competitividade econômica” (BALL, 2001, p. 100). Ou seja, os propósitos sociais da educação para construção do cidadão, estão sendo gradativamente abandonados em favor de uma educação pensada majoritariamente para os interesses econômicos, o que o Ball denomina de novo paradigma de governo educacional.

Para exemplificar nossos escritos, podemos tratar sobre a influência dos organismos multinacionais na formulação das políticas (contexto da influência). Esses organismos exercem pressão nos Estados Nacionais para o alinhamento das políticas públicas locais com suas determinações. No entanto, os Estados Nação, além de receberem e colocarem em práticas as determinações, também na perspectiva do contexto da influência reinterpretem as orientações desses organismos multinacionais, e adequam a suas perspectivas políticas locais.

Ainda na perspectiva de relação/interação presente no conceito do ciclo de política, há a necessidade de compreender como os agentes governamentais e os atores se apropriaram dessas influências. Há uma disputa de forças e correlações nos contextos macro e micro. Nesse contexto, destacamos que a dimensão macro apresenta-se constituída pelos organismos multinacionais e a dimensão micro, pelos Estados Nacionais. Tomando o PNEM para análise, observamos que essa política apresenta um contexto de influência articulado às instituições mundiais, pois sua própria existência justifica-se pela necessidade de se atingir a meta da melhoria das notas do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) — *Programme for International Student Assessment*. O exame mundial de “ranking” estudantil dos países é organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Durante o período de lançamento do programa, uma das questões de maior ênfase apresentada pelo então ministro da Educação Aluísio Mercadante, foi a necessidade de nosso país, o Brasil, melhorar seu índice no PISA (*Programme for International Student Assessment*), programa internacional de avaliação de estudantes, focado nas disciplinas de português, matemática e ciências. Esta preocupação está relacionada aos agentes internacionais que financiam ações governamentais e exigem dos Estados “melhorias” na educação, atendendo a demanda de um mundo globalizado, regido pelo neoliberalismo. Aponta Oliveira

(2010, p. 27) que programas como esse, advém do compromisso assumido pelo Brasil perante as instituições internacionais nos anos 1990.

Ainda analisando o contexto da influência, encontramos as diretrizes do Banco Mundial e da UNESCO. A partir delas, o Estado Brasileiro reinterpretou e adequou as propostas. E uma consequência desta adequação, foi a criação do PNEM, que surgiu da necessidade real brasileira de investir na formação continuada de professores. No entanto, cabe aqui destacar que essa necessidade também estava atrelada à intenção de melhorar os índices internacionais brasileiros na educação.

Em trabalho apresentado por Freitas e Cruz (2015) sobre o PNEM percebemos nos escritos o contexto de influência na regulação internacional. Há na concepção do programa a intenção clara de melhorar os índices observados pelas instituições globais, como vemos, a seguir:

A exemplo de programas considerados exitosos pelo MEC como o Pró-letramento, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e, mais recentemente, em 2013, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, ambos com a perspectiva da **melhoria dos resultados educacionais, com foco na mensuração e elevação dos índices da Prova Brasil e do IDEB**. Ou seja, basicamente, pode-se dizer que a efetividade do programa se dará, na prática, através da análise quantitativa dos resultados do desempenho dos estudantes nas referidas avaliações externas em detrimento às análises qualitativas dos impactos da política sobre a dimensão das práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio no contexto da própria escola (FREITAS; CRUZ, 2015, p. 42, grifos nossos).

Esta regulação transnacional, no contexto de influência, guarda relação com o que Oliveira (2010) classifica de nova estrutura do capitalismo, moldado a partir do fim da Segunda Guerra, estruturado durante o período da guerra fria, e na atualidade tem como principal característica a crise dos Estados Nacionais. Corporações empresariais na estrutura econômica atual possuem maiores influências que os países, elas determinam e direcionam o que esses devem adotar em suas políticas. Oliveira (2010) chamou essa realidade de “cenários de reforma”, e destacou três pontos fundamentais para esse reajustamento do sistema capitalista, a “consolidação do processo de globalização, a redefinição da(s) forma(s) de organização do Estado e o fortalecimento do papel das agências internacionais”.

O PNEM como política governamental foi construído a partir de uma demanda social, a formação continuada de professores, em especial os profissionais do Ensino Médio. Teve como um dos objetivos atingir também o currículo escolar e o Projeto Político Pedagógico das escolas. Todavia, além do caráter episódico, atrelado às forças de regulação transnacional, um dos objetivos do programa foi mostrar aos organismos internacionais um país “melhorando”. Essa melhora seria no quadro de desigualdade educacional e assim garantindo uma condição necessária para os investimentos capitalistas, já que este necessita de mão-de-obra compatível para o sistema praticado (OLIVEIRA, 2010, p. 26):

Esta ‘regulação transnacional’ tem origem muitas vezes nos países centrais e faz parte do sistema de dependências em que se encontram os países periféricos ou semi-periféricos, nomeadamente no quadro de diferentes constrangimentos estruturais de natureza política, econômica, geoestratégica, etc., que integram os chamados ‘efeitos da globalização’ (BARROSO, 2006, p. 45).

Logo, percebemos que as políticas nacionais estão atreladas ao contexto internacional de um mundo globalizado. Os Estados já não são mais as únicas esferas de influência. Existem instituições tão influentes quanto os mesmos e que procuram alinhar as políticas nacionais as suas determinações como no caso do FMI. Todavia, na construção micro (ciclo de política), o Brasil reinterpretou as determinações e adequou seu discurso. Uma fala em particular colhida nas entrevistas faz referência a essa necessidade urgente de melhorias nos índices educacionais no Brasil, uma clara ação do contexto da influência:

Para mim, a questão realmente eu acho que é política mesmo. Enquanto houver vontade política de se fazer, de se melhorar um índice, um número, a questão é mais por isso, não se pensando educação de uma forma maior como o educador pensa, mas a questão de índices. Então, o Ensino Médio precisava dar uma alavancada, sair da média menor que quatro. Estamos agora com a média 4,3 ou 4,1 (LETÍCIA, 2017).

Ao mesmo tempo em que o trecho em destaque é um exemplo do contexto de influência, também podemos ver essa afirmação como uma reação do contexto da prática. A fala da orientadora em questão apresenta uma compreensão sobre a influência política, esse posicionamento particular de fala se mostra como uma reação da realidade micro, pois, ao se expressar a orientadora teve a compreensão das forças políticas envolvidas, que pode interferir na forma como o professor

interpreta os textos oficiais e pensa a sua prática. Todavia, saber se esse discurso alcança também a prática demanda um estudo específico, o qual não é objeto de nossa pesquisa.

Outro aspecto relevante quando tratamos de políticas públicas em educação está nos níveis em que a mesma acontece. Barroso (2006) destaca que a mesma pode ocorrer em três níveis, o transnacional, o nacional e o local. Esses níveis de regulação se encontram em constantes embates, em um ciclo de influência no qual cada elemento deixa sua contribuição.

O PNEM apresenta sua regulação transnacional que é o contexto da influência, uma regulação institucional²¹ inserida no contexto da produção de texto, pois existem normas, orientações para estabelecimento e desenvolvimento do programa. Observamos também que existe uma regulação situacional²² presente como contexto da prática, uma vez que as vivências no cotidiano escolar permitiram que os profissionais envolvidos observassem o programa a partir da realidade encontrada no “chão da escola” (CANDAUI, 2011). Nesse contexto, vale destacar que compreender esta condição situacional, micro, está marcada profundamente pelas diferenças culturais no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas.

A proposta teórica apresentada para o contexto da prática, de estudos pautados no “chão da escola” busca compreender o aspecto micro das relações de construção de uma política pública em educação, na qual devemos estar atentos para um campo de estudo que são as relações cotidianas da escola. Essa realidade nos permite pensar como as políticas são estabelecidas, e como são organizadas suas ações, como as mesmas foram desenvolvidas, como operou dentro do sistema educativo e debater sobre o papel dos agentes envolvidos.

No contexto da prática há a adequação das regras/normas à realidade complexa vivenciada na escola, em razão das estratégias que os sujeitos fazem no seu ambiente, condição que destacamos ao longo das falas dos orientadores. A regulação institucional²³ presente no contexto da produção de texto estabelece situações universais, como se todos os sujeitos envolvidos fossem iguais. Já a regulação situacional²⁴ presente no contexto da prática, é a adequação que os

²¹São regras e normas pensadas, organizadas e implementadas pelas instituições, organismos, Estados que estão em posição social, política ou burocrática superior a escola.

²²São as interpretações e recriações que os personagens tem sobre a política proposta.

²³BARROSO, 2006

²⁴BARROSO, 2006

sujeitos fazem das normas universais a sua realidade. É o aspecto micro na sua importância devida para os estudos acadêmicos em política pública na educação.

Destacamos ainda, que sobre a regulação transnacional, o principal contexto de influência está no Estado, preocupado com organismos e instituições internacionais. No aspecto institucional, o PNEM já se coloca como um nível de influência, pois foi um programa com diretrizes federais para todo o território nacional. No aspecto situacional, as realidades das escolas determinaram a maneira como o programa foi desenvolvido, como mostra fala do professor abaixo:

Formadores, orientadores e professores, é porque essa relação a três não teve não né, teve assim, nós com os formadores, e a gente com os meninos, é como eu to te dizendo, acho que a relação que a gente teve com as nossas formadoras da secretaria foi realmente de coisa assim, eu to do teu lado, o, eu, eu, eu me sentia apoiada, e tinha muita coisa ali que a, eu utilizei, mas nem tudo eu utilizei, como sugestão não, eu fazia coisas diferentes também e uma coisa que eu tentei fazer foi levar esse mesmo espírito pra os professores, o que é que vocês querem discutir? Como é que a gente pode discutir? E não trazer pronto entendesse, eu tentava planejar junto com eles porque se não a relação ficava difícil, porque não, não é fácil, porque você tinha que cobrar atividade, você tinha que cobrar horário, frequência, ai, o bicho pega né (LETÍCIA, 2017).

Diante do exposto, importante é repensar o espaço escolar como “lócus” de possibilidade de emancipação cidadã dos estudantes. Nesse sentido, há a necessidade de fortalecer uma “racionalidade pedagógica”. O que implica pensar a escola como um espaço corporativo, profissional e pedagógico, com gestão colegial e compartilhada, que tenha autonomia financeira em que o gestor seja um educador e não um administrador burocrata (BARROSO, 2006).

6.2 ANÁLISES E DISCUSSÃO

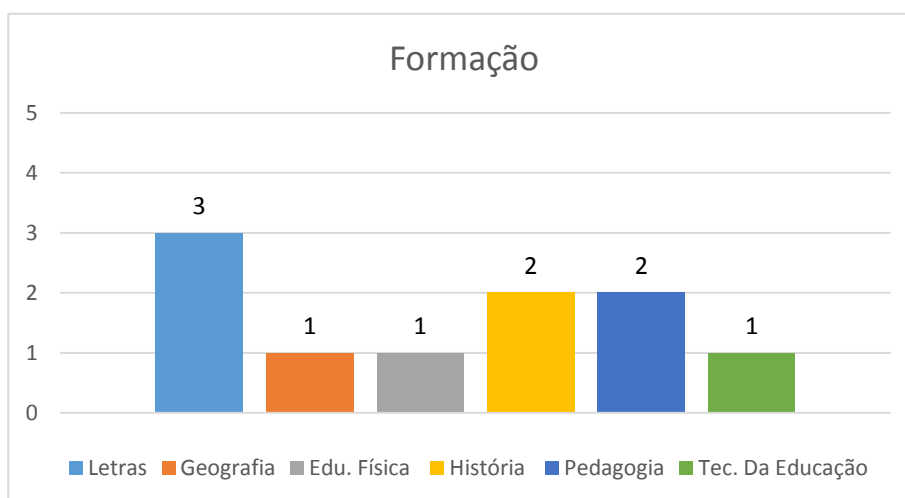
Nesta seção realizamos a nossa análise e discussão a partir do material colhido com as entrevistas. A organização desta seção acompanha o nosso roteiro de entrevista, assim temos um primeiro bloco que trabalha a caracterização dos sujeitos; o segundo bloco de questões sobre a articulação entre universidade, secretaria de educação e escolas; um terceiro bloco que aborda as questões sobre a concepção de formação continuada; um quarto bloco que abordamos questões sobre a importância da prática formativa para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio e por fim há a seção de considerações.

6.2.1 Caracterização dos sujeitos

6.2.1.1 Da formação

No que tange a formação, oito professores entrevistados eram da área de humanas, sendo respectivamente três (03) formados em letras, dois (02) em história, dois (02) em pedagogia, um (01) formado em geografia, e um (01) da área de saúde, formado em educação física. Um dos entrevistados quando perguntado sobre sua formação, escolheu responder que era formado em tecnologia da educação, outro entrevistado informou possuir duas formações iniciais, uma em pedagogia e outra em letras. Por isso o quantitativo nesse item formação somam dez, ao invés de nove o quantitativo de professores entrevistados.

Gráfico 1 – Formação acadêmica.



Fonte: Santos (2018).

A partir da análise do gráfico, destacamos que existe uma diversidade de formações dos orientadores de estudo, predominando o campo das ciências humanas como sendo espaço de atuação profissional. Acreditamos que é de extrema importância analisar o que está além da percepção comum na construção de uma ação política, se fazendo necessário considerar os vários contextos que a envolve. Isso inclui conhecer os sujeitos em seus particulares, proporcionando uma visão ampla do PNEM. No caso da formação inicial, por exemplo, apesar de não ser

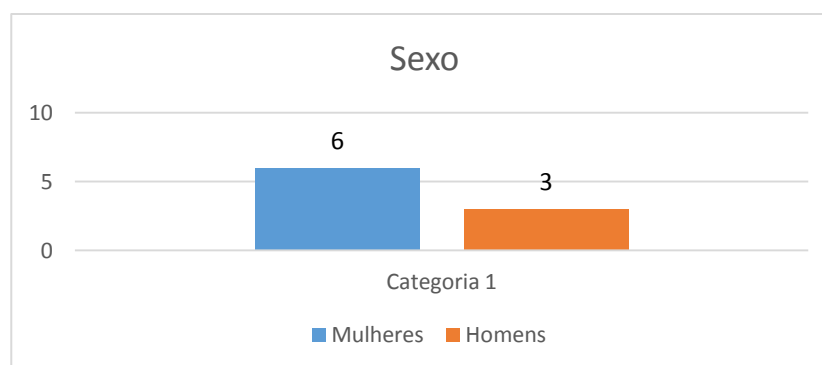
requisito para ser escolhido, os orientadores entrevistados atuam todos na área das ciências humanas.

Observando os dados, é possível perceber a importância do aspecto micro na escolha do orientador, possivelmente o MEC pretendia ter uma multiplicidade maior no que tange a formação acadêmica dos orientadores, ou seja, era intenção que os orientadores fossem das diversas áreas do conhecimento e não concentrados apenas na área de humanas e saúde. Houve uma reorientação onde prevaleceu a realidade local (micro). Claramente o contexto da prática atuando.

6.2.1.2 Sexo

Como delimitamos em nossa metodologia, nossos entrevistados foram professores da rede pública do estado de PE. Dentre os que se propuseram serem entrevistados, temos seis (06) mulheres e três (03) homens, ou seja, há uma predominância das mulheres. Podemos observar essa realidade no gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Sexo.



Fonte: Santos (2018).

Observamos que os dados apresentados no gráfico acima, corroboram inclusive com os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica. O documento aponta que em 2014, o ano de início do programa, na educação básica haviam 2.190.743 professores, dentro desse número, 436.873 eram professores do sexo masculino e 1.753.870 do sexo feminino. “Na educação básica, há quatro vezes

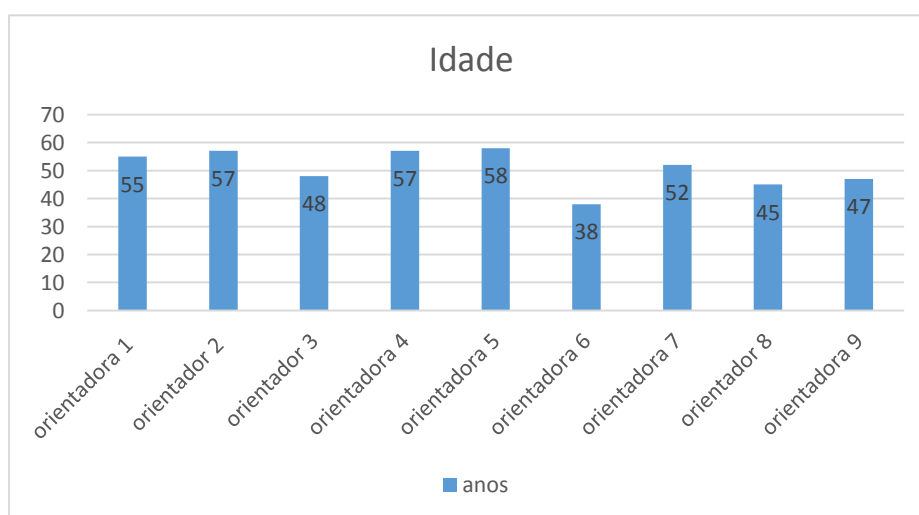
mais profissionais do sexo feminino que do sexo masculino” (CRUZ; MONTEIRO, 2016, p. 107).

Almeida (1998) aponta que o processo de feminização da docência aconteceu quando a educação no Brasil se expandiu quantitativamente, evidenciando a necessidade de profissionais e também a recusa dos homens professores em atender a essa parcela pobre da sociedade que agora ingressava na escola. Continua a autora afirmando que “aliando-se a essa demanda, o discurso ideológico construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres num melhor desempenho profissional na educação.

6.2.1.3 Idade

Sobre a faixa etária dos sujeitos de pesquisa, a maioria, cinco estão entre cinquenta e dois (52) e cinquenta e oito (58) anos. Particularizando, temos as idades: com 55 anos (01), com 57 anos (01), com 48 anos (01), com 57 anos (01), com 58 anos (01), com 38 anos (01), com 52 anos (01), com 45 anos (01), com 47 anos (01), como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Idade.



Fonte: Santos (2018).

Como podemos observar no gráfico, as idades dos orientadores que compuseram a amostra de nossa pesquisa variaram. A maioria dos orientadores possuía uma faixa etária que nos permitiu inferir que alguns deles possuem ampla experiência profissional. Podemos também inferir que a experiência docente é

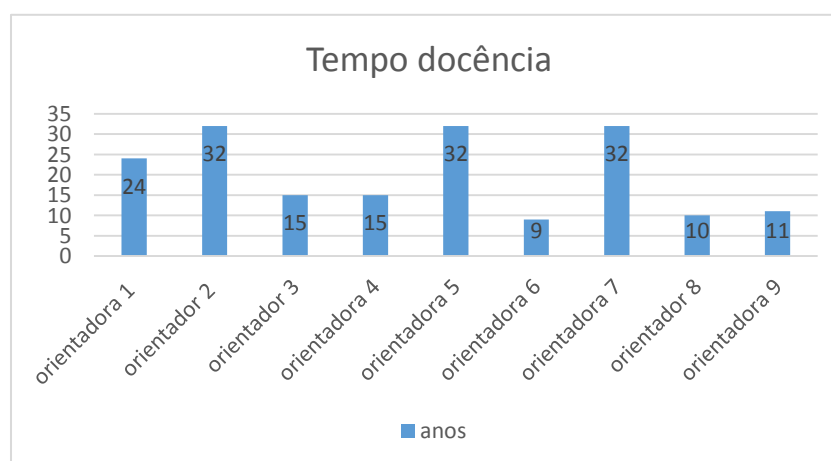
construída ao longo da vida do professor, o que Libâneo (2008) define a profissionalidade, as condições e requisitos necessários para formação do sujeito professor. Importante é destacar que para essa construção, destacamos a importância da formação inicial, da formação continuada e de experiências de vida, que se refletem nos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Compreendemos que essa escolha de profissionais com maior idade, possivelmente é uma ação intuitiva no processo de escolha do orientador. Acreditamos que nesse processo pode ter prevalecido a compreensão de que uma maior experiência de vida, é reflexo de um profissional com maior experiência para promover uma formação continuada de qualidade. Claramente prevaleceu o contexto da prática, a realidade do chão da escola foi fundamental para a escolha do profissional que ficou responsável por facilitar os encontros com os colegas.

6.2.1.4 Tempo de docência

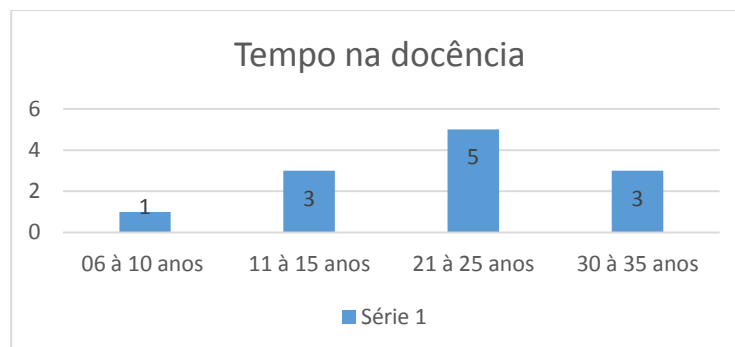
Quando analisamos os dados coletados sobre o tempo em que os professores estavam atuando como docentes, observamos que a maioria deles está na docência a mais de quinze anos – três (3) com trinta e dois anos, dois (2) com quinze anos e respectivamente nove, dez, onze e vinte e quatro. Apenas uma orientadora está abaixo de dez anos da docência, oito possuem mais de dez anos na profissão.

Gráfico 4 – Tempo de docência.



Fonte: Santos (2018).

Gráfico 5 – tempo na docência.



Fonte: Santos (2018).

Essa variedade no tempo de docência possibilita à pesquisa ter nas respostas uma multiplicidade de elementos entre aqueles que estão recentemente na profissão e aqueles que já percorreram um longo caminho como professor. Cabe mencionar que aqueles com menos tempo de serviço estavam e estão basicamente em sala de aula, enquanto os de maior tempo de serviço estão ausentes da sala de aula ou estavam ausentes nos anos em que o programa existiu como mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – função atual do orientador, função no período do programa do orientador.

Entrevistado	Idade	Função atual	Função período programa
Entrevista orientadora nº 5	58 anos	Professor	Técnica educacional*
Entrevista orientadora nº 4	57 anos	Professor	Professor
Entrevista orientador nº 2	57 anos	Coordenador pedagógico	Coordenado pedagógico
Entrevista orientadora nº 1	55 anos	Coordenador pedagógico	Coordenado pedagógico
Entrevista orientadora nº 7	52 anos	Professor	Professor
Entrevista orientador nº 3	48 anos	Professor	Professor
Entrevista orientadora nº 9	47 anos	Professor	Professor
Entrevista orientador nº 8	45 anos	Professor	Professor
Entrevista orientadora nº 6	38 anos	Professor	Professor

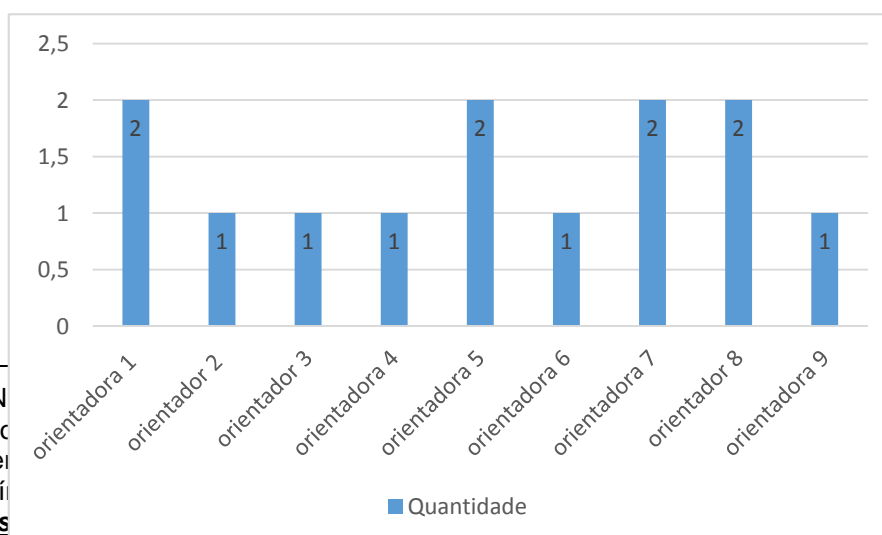
Fonte: Santos (2018).

* informação contida na questão 6 do roteiro de entrevista.

O quadro nº 4 já aponta também para um arranjo organizacional por parte da escola que não está de acordo com as orientações do programa. Havia a exigência que a função de orientador fosse exercida por professores ou coordenadores pedagógicos²⁵ e não técnicas educacionais. Dentro desse arranjo apontado pelo quadro 04, cabe ressaltar também que alguns orientadores de estudo informaram terem sido escolhidos pela gestão da escola, em desconformidade com as orientações, pois a escolha do orientador deveria ser feita pelo grupo apto a participar do programa. Ou seja, houve uma reorganização no contexto micro, um exemplo de movimento no contexto da prática.

No tocante à quantidade de escolas que os professores pesquisados lecionam, observamos que há uma paridade entre aqueles que lecionam em uma escola com aqueles que lecionam em duas ou mais escolas. Como mencionamos anteriormente, no momento da entrevista, dois professores se encontravam na função de coordenador escolar e um na função de gestor adjunto.

Gráfico 6 – Quantidade de escola que leciona.



²⁵PORTARIA N
responsáveis p
nas escolas, se
atendem, no m
I - **ser profess**
pública de ensino

a que esteja vinculado;

II - ser formado em Pedagogia ou em Licenciatura;

III - atuar, no mínimo, há três anos no Ensino Médio, como professor ou coordenador pedagógico, ou possuir experiência comprovada na formação de professores de Ensino Médio;

IV - ter disponibilidade para dedicar-se 20 horas semanais ao curso de formação e encontros com o formador regional e ao trabalho de formação com professores/coordenadores do Ensino Médio, na escola; e

V - constar do Censo Escolar de 2013 da respectiva rede a que esteja vinculado.

de estudo,
sino Médio
queles que

te na rede

Fonte: Santos (2018).

Essa informação sobre a quantidade de escola, tradicionalmente vem acompanhada de um debate sobre a jornada excessiva do professor e a dificuldade de exercer as atividades educacionais com qualidade. De acordo com Araújo Filho (2015), Costa e Oliveira, (2012), Almeida (1998), a desvalorização profissional, incluindo também a jornada dupla que muitos professores possuem é um dos graves problemas estruturais da educação no Brasil. Obviamente, uma jornada dupla do professor significa menor tempo do mesmo para estudar, preparar e organizar as formações.

Há elementos ao longo do texto que nos permite compreender que a jornada de trabalho dos professores é uma questão que necessita atenção, como afirma os autores citados. Um exemplo dessa pista sobre a influência da carga horária, foi quando perguntamos qual o motivo do surgimento do PNEM e obtivemos a seguinte resposta:

Eu acho que pra mim é a necessidade da formação continuada dos professores, que assim, alguns professores não, às vezes por tempo, por cansaço, é, por desmotivação não dão continuidade a sua formação, então eu acho que surgiu a partir dessa, é, é, fazer uma reciclagem até nesse ponto de alguns colegas é, é, que, estão desmotivado mesmo né, acho que é uma forma de motivar e requalificar os profissionais que estão na rede de ensino. (JOÃO, 2017, grifos nossos).

Essa categorização que realizamos dos professores entrevistados se mostra importante para conhecer melhor aqueles que se propuseram a pesquisa, facilitando assim a continuidade de nossas análises. A partir de agora fazemos uma análise dos blocos do nosso roteiro que procuram responder a nossos objetivos específicos, os quais são identificados como os professores orientadores vêm a articulação entre universidades, secretaria de educação e escolas, no contexto das formações no pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio; analisar a concepção de formação continuada presente nos documentos e nas falas dos professores orientadores do PNEM; analisar o que dizem os professores sobre a importância da prática pedagógica, enquanto orientadores de estudo, para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio.

6.2.2 Questões sobre a articulação entre universidades, secretaria de educação e escolas

Nesta seção, tivemos como objetivo identificar como os professores orientadores viam a articulação entre universidades, secretaria de educação e escolas, no contexto das formações no pacto nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio. Realizamos perguntas que abordavam como os orientadores foram escolhidos, como as informações sobre o PNEM eram vivenciadas e o papel que cada um exercia no arranjo institucional para gestão da formação. A partir das informações colhidas, realizamos uma análise documental que possibilitou a construção de um quadro com as principais ideias presentes nas falas, e a quantidade de vezes que se fizeram presentes essas ideias.

Quadro 5 – Questões sobre a articulação entre universidade, secretaria de educação e escolas

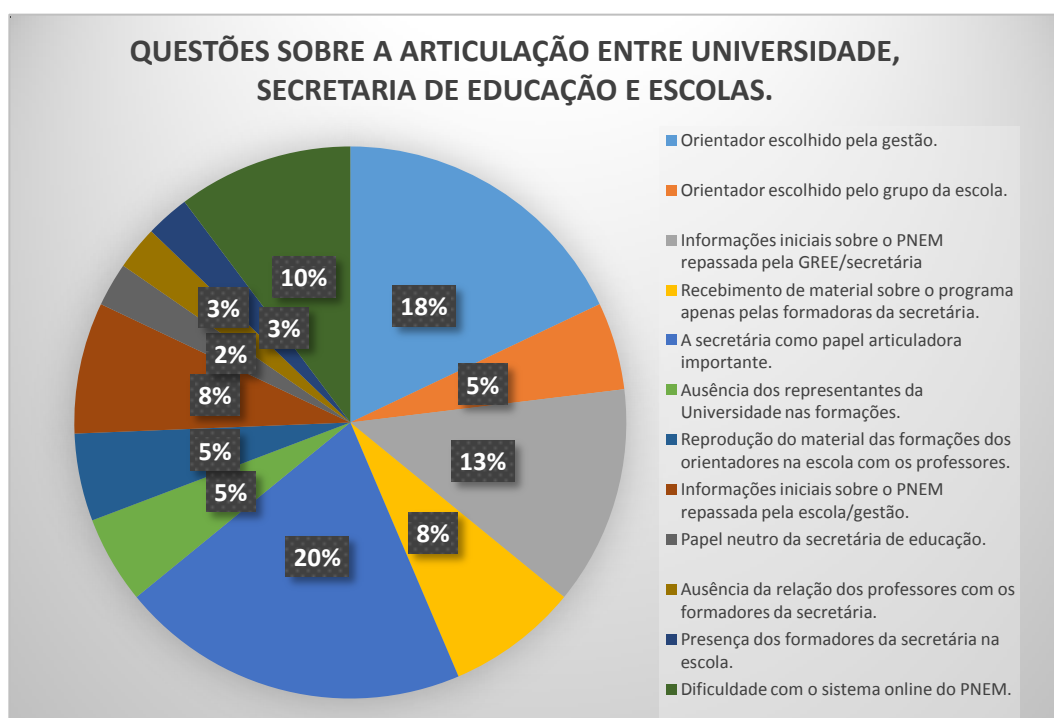
BLOCO 02: QUESTÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E ESCOLAS.		
Nº referência do termo/ideia	Termos/ideias presentes nas falas dos professores	Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.
01	Orientador escolhido pela gestão.	07
02	Orientador escolhido pelo grupo da escola.	02
03	Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela GREE/secretaria	05
04	Recebimento de material sobre o programa apenas pelas formadoras da secretaria.	03
05	A secretaria como papel articuladora importante.	08
06	Ausência dos representantes da Universidade nas formações.	02
07	Reprodução do material das formações dos orientadores na escola com os professores.	02
13	Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela escola/gestão.	03
14	Papel neutro da secretaria de educação.	01
29	Ausência da relação dos professores com os formadores da secretaria.	01
30	Presença dos formadores da secretaria na escola.	01
63	Dificuldade com o sistema online do PNEM.	04

Fonte: Santos (2018).

A partir dos dados do quadro nº 5, construímos um gráfico nº 07, demonstrando o percentual que cada ideia possuía dentro do bloco de perguntas que abordava aspectos da articulação que existia no PNEM. Desta forma, construímos uma visão das opiniões dos professores e realizamos inferências, constituindo, assim, nossas análises. Um aspecto importante que de imediato se apresentou a partir do gráfico foi a relação/interação entre o macro e micro presente no contexto da prática.

Entender essa relação/interação que existe na seara da educação no Brasil através dos contextos do ciclo de política, passa por compreender a história da educação e o papel que o Estado vem assumindo ao longo desses anos, tendo como marco a promulgação da constituição de 1988. Nesses 28 anos que se seguem, pós-constituição democrática, onde vivenciamos dois momentos distintos na condução política do Brasil, a função do Estado como agente de política pública passou por um aprofundamento do papel regulador/avaliador nos moldes neoliberais em detrimento do Estado de bem-estar social, este caracterizado por uma profunda intervenção estatal (BARROSO, 2005) (OLIVEIRA, 2010).

Gráfico 7 - Questões sobre a articulação entre universidade, secretaria de educação e escolas.



Fonte: Santos (2018).

Nesta recomposição do Estado, bem como a maneira como ele intervém, o aspecto micro, o contexto da prática, que é a percepção/aceitação/ação dos sujeitos mais próximos da realidade local, devem ser percebidos como um campo de força, de resistência frente ao modelo neoliberal e de firmeza contra posturas que não favorecem o desenvolvimento democrático da educação. O contexto da prática influencia a constituição e efetivação das políticas públicas em educação, é o cerne do que Stephen Ball e Richard Bowe definem como ciclo de política (MAINARDES,

2006). Em razão disso, delineamos ao longo dessa seção análises que destacam aspectos que compõem a dimensão micro no PNEM.

6.2.2.1 Orientador escolhido pela gestão

A partir da análise dos dados, observamos uma predominância da gestão da escola em realizar a escolha do orientador, segundo a portaria 1.140/13, o orientador deveria ser escolhido pelo grupo de professores aptos a fazer o curso, “Art. 17. Os orientadores de estudo, responsáveis por ministrar a formação aos professores/coordenadores pedagógicos do Ensino Médio nas escolas, **serão escolhidos em processo público nas suas respectivas escolas**, dentre aqueles que atendem, no mínimo, aos seguintes requisitos cumulativos” (BRASIL, 2013d, grifos nossos).

Todavia, após análise do material colhido, quando perguntado como aconteceu a escolha de seu nome para ser orientador, sete dos nove responderam que a gestão escolar fez a escolha, ou seja, dentro do bloco de articulação 18% das respostas apontam para uma escolha da gestão escolar. Por outro lado, apenas 5% das respostas dentro do bloco de articulação mencionava a escolha do orientador feita pelo grupo da escola.

A partir dos dados, podemos evidenciar fragilidades no processo público democrático de alguns orientadores de estudo, tinha-se a possibilidade de fortalecer o aspecto democrático através de uma escolha feita pelo grupo de professores, porém continuou-se com postura conservadora da gestão da escola abarcar para si o direito de escolha. Novamente presenciamos como se apresenta o ciclo de política, o contexto da prática reinterpretando e adequando as normas produzidas a partir do contexto de influência e da produção de texto.

6.2.2.2 Papel articulador e informador das Instituições de Ensino Superior – IES

A estrutura organizacional do PNEM, que acompanha o regime de cooperação estabelecido na CF/88 e na LDB está determinada na PORTARIA Nº 1.140, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2013 no art. 1º Parágrafo único. “A adesão e a pactuação com cada secretaria estadual e distrital de educação e com as instituições de educação superior - IES públicas serão formalizadas por meio de

módulo específico”. Ou seja, a organização do programa parte do conceito de pacto/união entre os entes federados e instituições de educação²⁶.

Estão também estabelecidas na portaria nº 1.140/13 as prerrogativas e atribuições de cada participante e em relação as Instituições de Ensino Superior – IES está determinado que:

Art. 7º Caberá às IES:

- I - Realizar a gestão acadêmica e pedagógica do curso de formação;
- II - Selecionar os formadores que ministrarão o curso de formação aos formadores regionais;
- III - Assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação;
- IV - Certificar os formadores regionais, os orientadores de estudos, os professores e os coordenadores Pedagógicos de Ensino Médio que tenham concluído o curso de formação; e
- V - Apresentar relatórios parciais e finais sobre a execução da formação, no modelo e dentro dos prazos Estipulados pelo MEC (MINISTÉRIO EDUCAÇÃO, 2013)

Como se percebe, as atribuições das IES estavam relacionadas ao gerenciamento do programa e a articulação com as Secretarias de Educação. Todavia, um percentual de 5%, duas citações dentro do bloco de articulação, mencionaram a ausência dos representantes da Universidade nessas formações como algo negativo do programa. Com relação as formações, os professores mencionam como importante ter momentos de interação, de trocas de informações com os representantes das IS como podemos observar nas falas baixo:

Nós tivemos alguns professores que gostariam ter tido um contato diretamente com os professores da universidade federal, nós formadores não, não tivemos também, tivemos de certa forma, assim, através dos nossos orientadores, iam fazer formação e traziam pra gente, mas, alguns professores daqui gostariam que, que esses professores também viessem aqui, pelo menos em um momento nas formações em um final de semana, isso foi feito questionamento pra que essas pessoas pudessem ter esse contato diretamente com os professores da universidade (JOÃO, 2017).

O ponto negativo é que a gente também gostaria de ter uma representatividade da universidade, sem, é, que a gente em momento algum, a gente teve alguém de lá, teria sido talvez enriquecedor se tivesse também alguém representante da universidade aqui na escola (JAQUELINE, 2017).

Compreendemos que essa preocupação dos professores em ter a presença física de profissionais das universidades está intimamente ligada a necessidade de

²⁶Discussão abordada na seção 3.1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PNEM.

uma melhor formação continuada e as IES representam uma educação em um nível elevado. Em certa forma, apesar de não estar na portaria do PNEM, a obrigatoriedade da IES atuarem com maior efetividade nas formações dos orientadores e professores cursistas, é compreensivo que o papel institucional da Universidade seja também de se aproximar daqueles que estão na base do sistema educacional, principalmente quando se trata de formação continuada.

Esse papel foi referendado posteriormente ao PNEM no PARECER CNE/CP Nº: 2/2015 (BRASIL, 2015). Esse trata das diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e a resolução Nº 2, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE em 1º de julho de 2015, e “define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” (BRASIL, 2015),

Documentos inovadores, construídos com participação popular e um avanço na construção de políticas para a formação inicial e em especial para a continuidade dos estudos dos professores do Ensino Médio, como aponta Dourado (2016). Nesses documentos, referendou-se a necessidade de uma maior proximidade entre as IS e as escolas, como desejava os professores orientadores.

Também entendemos que a preocupação desses professores com a presença das IES, apresenta-se como reflexo dos problemas estruturais na formação inicial e continuada. Sabemos que a luta por uma formação de qualidade constitui-se numa demanda, já que é crescente a necessidade de formação, seja ela inicial ou continuada. E a universidade, apresenta-se como um caminho para a concretização de uma parte importante da formação. Como aponta Libâneo (2008, p. 227), a formação continuada é requisito básico para a aprendizagem cotidiana e desenvolvimento cultural, pessoal e profissional. E infelizmente ainda caminhamos a passos lentos a concretização de efetiva política de formação continuada (DOURADO 2016), (SAVIANI, 2009), (NÓVOA, 1999b).

6.2.2.3 Papel articulador e informador da secretaria

Sobre as prerrogativas das secretarias de educação, a portaria nº 1.140/13 determina que:

Art. 8º Caberá aos Estados e ao Distrito Federal:

I - Aderir ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio;

II - Promover a participação das escolas públicas, urbanas e rurais, de sua rede de ensino;

III - Instituir e viabilizar o funcionamento do Comitê Estadual no âmbito do Estado ou Distrito Federal;

IV - Gerenciar e monitorar a implementação das ações do Pacto em sua rede;

V - Selecionar supervisor (es) para se dedicar(em) às ações do Pacto e alocar equipe necessária para a sua gestão, inclusive em suas unidades regionais;

VI - Selecionar formadores regionais para a sua rede de ensino e garantir a participação nos eventos de formação;

VII - Assegurar espaço físico e material de apoio adequados para os encontros presenciais da formação dos orientadores de estudo pelos formadores regionais;

VIII - Selecionar orientadores de estudo de sua rede de ensino e garantir sua participação nos eventos de formação, quando necessário;

IX - Fomentar e garantir a participação dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio de sua rede de ensino nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula; e

X - Disponibilizar assistência técnica às escolas públicas na implementação do Pacto (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Quando analisamos as obrigações das secretarias de educação no que tange a articulação, a partir das falas dos professores, se destaca a informação do papel articulador e informador da mesma, a respostas sobre a importância da secretaria como articuladora alcançou um percentual de 20% dentro do bloco de articulação.

Podemos destacar ainda a partir do nosso quadro de termos construído com os dados colhidos nas entrevistas, mais um momento no qual se destaca o papel articulador da secretaria. Essa informação está presente na resposta no qual se afirma que as informações iniciais do programa foram repassadas pela GREE/ secretaria, termo que alcançou um percentual de 13% dentro do bloco de articulação. Desta forma somados os percentuais (20% + 13%) temos um valor de 33% das respostas que destacam o papel articulador da secretaria, dados relevantes que destacam as secretarias de educação como agentes importantes no PNEM.

Todavia, se observarmos outros dados colhidos, veremos que muito dessa avaliação positiva é em razão do papel de articulador, facilitador e de boa relação que os formadores da secretaria tiveram. No bloco sobre concepção de formação continuada o item 28 – relação boa, feedback entre orientadores e os formadores da secretaria teve 12 citações e item 27 – relação boa entre orientadores e professores

obteve 09 citações, ou seja, há uma avaliação positiva da secretaria em razão da boa relação entre os orientadores e formadores, como mostra as falas abaixo:

O papel foi importantíssimo porque, elas (*formadoras*) recebiam as orientações da universidade e passava pra gente, então, a gente tinha geralmente dois dias, um dia de 8h, outras vezes mais hora, e lá elas davam pra gente tudo o que elas obtinham lá com os professores da universidade. Elas passavam para os professores orientadores, e a gente passava na escola para os professores (JUCILEIDE, 2017 grifos nossos).

Eu acho que assim, o papel das orientadoras, lá, na, na secretaria foi imprescindível porque muita gente rejeitou né, assim, que soube daquelas histórias, a gente tinha dia que vim pelos menos um sábado e nos outros horários cumprir uma carga horária de formação continuada, os professores não estão acostumados a esse, a essa, a essa formação, a esse tipo de formação com um horário obrigatório (LETÍCIA, 2017).

A partir das respostas dos professores, é perceptível que a secretaria não conseguiu atingir alguns objetivos estabelecidos, a exemplo de disponibilizar assistência técnica, 10% dos professores enfatizaram as dificuldades com o sistema online do PNEM. Observamos também que era obrigação da secretaria selecionar os orientadores (VIII), ou seja, cabia a ela promover o processo democrático na escolha do orientador, o que na maior parte não se concretizou, pois como mencionamos o processo de escolha aconteceu em sua maioria pela indicação dos gestores.

Todavia, entre as atribuições determinadas no art. 8º da portaria 1.140/13, a secretaria exerceu relativamente seu papel, aderiu o PNEM (I), promoveu a participação das escolas (II), fez o gerenciamento e monitoramento das ações em sua rede (IV), selecionou os profissionais necessários para facilitação do programa (V e VI), incentivou e garantiu a participação dos professores no programa (IX).

6.2.2.4 Sobre os formadores regionais

Com relação aos formadores regionais, de acordo com os professores orientadores, 8% afirmaram receber apenas através dos formadores as informações sobre o PNEM. 5% dos docentes entrevistados também afirmaram que realizavam uma reprodução do material que obtinham com os formadores das formações nas escolas. Outra questão foi sobre a ausência e presença dos formadores nas escolas. 3% dos docentes mencionaram a ausência da relação dos formadores com

os professores cursistas, ou seja, os formadores não foram à escola acompanhar a dinâmica. Por outro lado, 3% dos entrevistados mencionaram a presença dos formadores da secretaria na escola.

Sobre as atribuições dos formadores regionais, as obrigações se encontram na resolução Nº 51, de 11 de dezembro de 2013 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013b). Todavia, quando analisamos o documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos, encontramos com maior facilidade uma lista extensa das obrigações desses profissionais, como mostra a imagem nº 05.

Os formadores regionais escolhidos pela secretaria de educação desempenharam uma função articuladora e formadora muito importante, eram responsáveis pela relação entre secretaria e escolas e também responsáveis pela formação dos orientadores de estudos. Sobre essa relação dos formadores com os orientadores de estudos a partir das informações colhidas na entrevista, é possível perceber uma estreita relação entre os orientadores e os formadores como mostra a seguinte fala.

É como eu to te dizendo, acho que a relação que a gente teve com as nossas formadoras da secretaria foi realmente de coisa assim, eu to do teu lado [...] eu me sentia apoiada” (LETÍCIA, 2017).

Imagem 5 - Função e atribuições formador regional.

FORMADOR REGIONAL	
Função	<p>Responsável por ministrar a formação aos orientadores de estudo. Poderá ser um profissional da rede estadual, selecionado pela Seduc, respeitando-se os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas. A Seduc, em articulação com as IES, poderá selecionar formadores regionais dos quadros das IES ou alunos de pós-graduação.</p>
Atribuições	<ul style="list-style-type: none"> ➤ dedicar-se às ações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e atuar na Formação na qualidade de formador dos orientadores de estudo e de gestor das ações; ➤ cadastrar os orientadores de estudo e os professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio no SISMédio e no SGB; ➤ monitorar a realização dos encontros presenciais ministrados pelos orientadores de estudo junto aos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio; ➤ apoiar a IES na organização do calendário acadêmico, na definição dos polos de Formação e na adequação das instalações físicas para a realização dos encontros presenciais; ➤ assegurar, junto à respectiva Seduc, as condições de deslocamento e hospedagem para participação nos encontros presenciais dos orientadores de estudo, dos professores e coordenadores pedagógicos, sempre que necessário; ➤ articular-se com os gestores escolares e coordenadores pedagógicos visando ao fortalecimento do Pacto; ➤ organizar e coordenar o encontro de Formação dos orientadores de estudo em seu âmbito de atuação (escolas de sua regional); ➤ manter canal de comunicação permanente com o Conselho Estadual de Educação e com os conselhos escolares, visando disseminar as ações do Pacto, prestar os esclarecimentos necessários e encaminhar eventuais demandas junto à Seduc e à SEB/MEC; ➤ reunir-se constantemente com o(s) supervisor(es) para avaliar a implementação das ações do Pacto e implantar as medidas corretivas eventualmente necessárias; ➤ participar dos encontros presenciais junto à IES, alcançando no mínimo 75% de presença; ➤ ministrar a Formação aos orientadores de estudo em sua área de atuação; ➤ planejar e avaliar os encontros de Formação junto aos orientadores de estudos; ➤ acompanhar a prática pedagógica dos orientadores, professores e coordenadores pedagógicos; ➤ efetuar e manter atualizados os dados cadastrais dos orientadores de estudo, bem como professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio; ➤ analisar os relatórios das turmas de orientadores de estudo e orientar os encaminhamentos; ➤ analisar e aprovar o plano de atividades dos orientadores de estudo; ➤ avaliar, no SISMédio, a atuação dos formadores, dos coordenadores das ações do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio no Distrito Federal, nos Estados e nos Municípios e do suporte dado pelas IES; ➤ apresentar à IES formadora os relatórios das atividades referentes à Formação dos orientadores; ➤ analisar os relatórios das atividades dos orientadores de estudo e encaminhar o resultado da análise para a IES; ➤ e ➤ homologar os cadastros dos orientadores de estudo, dos professores e dos coordenadores pedagógicos de ensino médio no SISMédio.

Fonte: PACTO, (2014, p. 16-17).

Todavia, com relação à presença dos formadores nas escolas, observamos que houve apenas uma citação mencionando a presença dos formadores na escola, como também houve apenas uma citação mencionando a ausência dos formadores nas escolas as quais citamos abaixo:

É, os orientadores, não, aliás, os formadores vieram na escola né, aqui, algumas vezes, aqui vieram duas vezes, não sei se em outras eles foram (JUCILEIDE, 2017).

Formadores, orientadores e professores, é porque essa relação a três não teve não né, teve assim, nós com os formadores, e a gente com os meninos (LETÍCIA, 2017).

Como bem mostram as falas, os formadores foram em algumas escolas, entre as nove entrevistas que fizemos, apenas uma mencionou a visita à escola. Ou seja, o contato entre os orientadores e formadores aconteceram basicamente nas formações promovidas no campo da gerência de ensino. Quando era obrigação dos mesmos segundo a resolução Nº 51, Art. 15, inciso “V - dos formadores regionais nos Estados e Distrito Federal: c) monitorar a realização dos encontros presenciais ministrados pelos orientadores de estudo junto aos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013b). Todavia, mesmo ausente os formadores regionais de várias escolas, existia uma boa relação com os orientadores, como mostram as falas abaixo:

Formação como já te disse, eram formações orientadas e as nossas orientadoras eram pessoas preparadas com muita vivência na educação e eu acho que entenderam bem a proposta do pacto, dessa renovação, dessa diversidade (ANTÔNIO, 2017).

Eu achei bom, principalmente a minha orientadora que era Maria (nome fictício), eu gostava muito, pra mim foi interessante, muito importante (LAÍS, 2017).

Essa intensa relação afetiva entre os orientadores e formadores deve ser considerada uma situação que necessita uma atenção, se faz também necessária para o desenvolvimento profissional. Como afirma Freire, estamos sempre nos educando profissionalmente e socialmente (FREIRE, 1989, p. 28). Todavia, as atribuições dos orientadores eram muitas, o que pode ter prejudicado o acompanhamento do programa nas escolas, e esse não acompanhamento dos formadores pode ter passado despercebido na avaliação dos professores orientadores como demonstra as informações colhidas a partir das entrevistas.

6.2.3 Questões sobre a concepção de formação continuada

Nesta seção, temos como objetivo analisar a concepção de formação continuada presente nos documentos e nas falas dos professores orientadores do PNEM. Ou seja, temos a intenção de compreender o que os professores entendem por formação continuada. Assim, nosso roteiro abordava questões do motivo de surgimento do programa, a concepção de formação continuada presente no PNEM de acordo com os professores, se o programa foi um momento importante para a formação continuada dos professores, como se davam as formações que os orientadores recebiam, uma avaliação do material didático.

Ou seja, um bloco de perguntas grande, o que inevitavelmente após análise dos dados colhidos, proporcionou uma quantidade extensa de informações, como mostra nosso apêndice nº 3. Desta forma, para facilitar nossa análise, subdividimos a seção. Percebemos que dentro das respostas coletadas havia a possibilidade de dividir em temas. Assim, organizamos os seguintes subtítulos: Relações subjetivas/afetivas do professor com o PNEM, sobre importância do PNEM, concepções de formação, condições das formações e materiais didático.

6.2.3.1 Relações subjetivas/afetivas do professor com o PNEM

Nesta seção, destacamos as relações subjetivas/afetivas que os professores tiveram com o PNEM. Ficou evidente para nós após análise das entrevistas como foi criada uma relação importante entre os professores orientadores com o programa. Em vários momentos, é possível perceber nas falas essa relação e também um saudosismo com os momentos vivenciados no PNEM. Dessa forma, as informações colhidas possibilitaram a organização do quadro nº 6.

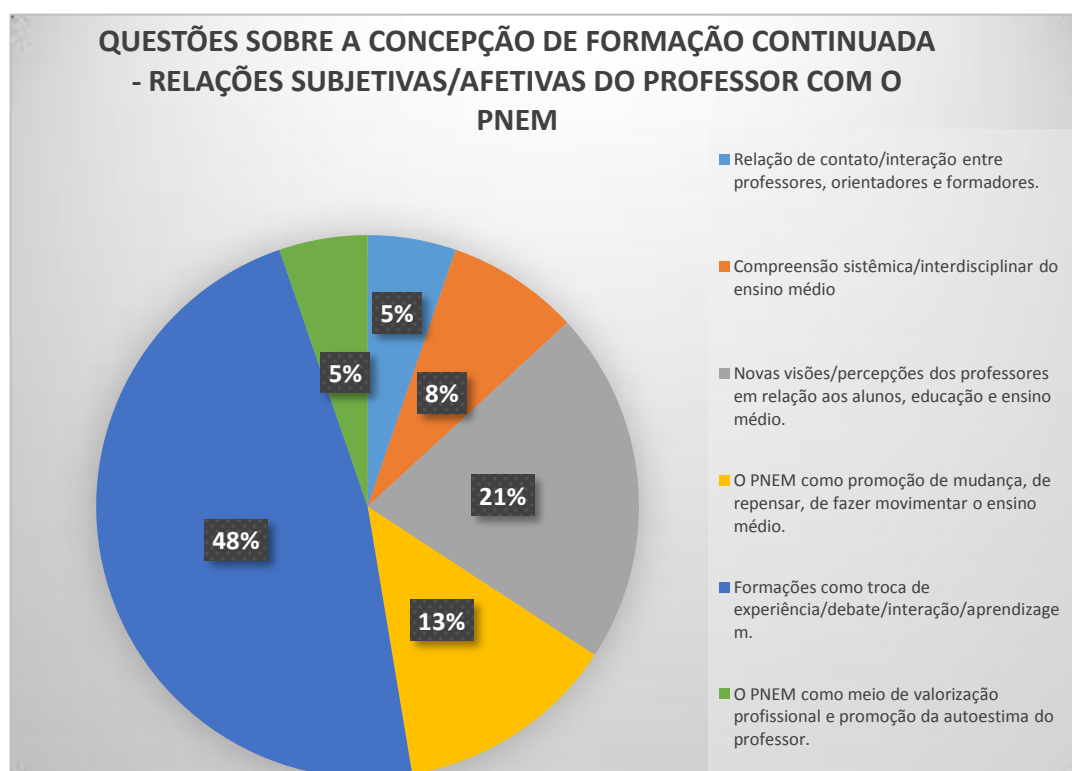
Quadro 6 - Questões sobre a concepção de formação continuada - relações subjetivas/afetivas do professor com o PNEM.

QUESTÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA RELAÇÕES SUBJETIVAS/AFETIVAS DO PROFESSOR COM O PNEM		
Nº referência do termo/ideia	Termos/ideias presentes nas falas dos professores	Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.
09	Relação de contato/interação entre professores, orientadores e formadores.	02
10	Compreensão sistêmica/interdisciplinar do Ensino Médio.	03
11	Novas visões/percepções dos professores em relação aos alunos, educação e Ensino Médio.	08
17	O PNEM como promoção de mudança, de repensar, de fazer movimentar o Ensino Médio.	05
40	Formações como troca de experiência/debate/interação/aprendizagem.	18
60	O PNEM como meio de valorização profissional e promoção da autoestima do professor.	02

Fonte: Santos (2018).

A partir dos dados do quadro nº 6, construímos um gráfico nº 08 da subseção relações subjetivas/afetivas do professor com o PNEM, demonstrando o percentual que cada ideia possui dentro do bloco de questões sobre a concepção de formação continuada. Desta forma, construímos uma visão detalhada das opiniões dos professores e assim podemos fazer as inferências necessárias para nossas análises.

Gráfico 8 - Questões sobre a concepção de formação continuada - relações subjetivas/afetivas do professor com o PNEM



Fonte: Santos (2018).

A partir do gráfico apresentado, observamos uma avaliação positiva dos professores orientadores sobre o PNEM. 5% dos entrevistados destacam a importância da relação de contato/interação entre professores, orientadores e formadores. 8%, afirmam que a formação deveria estar articulada a uma compreensão sistêmica/interdisciplinar do Ensino Médio, e 21% destacam que

novas visões/percepções dos professores em relação aos alunos, educação e Ensino Médio são indispensáveis para a compreensão desta política de formação continuada como mostra a fala abaixo:

Pontos positivos, é, eu acho que, o ponto positivo foi é, o professor né, em contato com, com os orientadores da secretaria de educação, a gente ter assim, uma visão maior do que é o Ensino Médio, tá certo, e, esse pacto, a gente, dá pra perceber que ele traz uma mudança na visão desse professores em relação a educação, em relação a aprendizagem desses alunos, a importância de uma educação de qualidade pra eles né, esse fortalecimento que o Ensino Médio, que o Ensino Médio estava precisando naquela época (JUCILEIDE, 2017).

O item do PNEM como promoção de mudança, de repensar, de fazer movimentar o Ensino Médio foi citado por 13% dos sujeitos pesquisados. Já o PNEM como meio de valorização profissional e promoção da autoestima do professor foi destacado por 5% dos professores e 48% destacaram as formações como troca de experiência/debate/interação/aprendizagem como mostra a fala abaixo:

Sim, sim, muito importante, ele trouxe contribuições de que o professor colocaria sua prática pedagógica em discussão, proporcionando um diálogo aberto entre os professores, entre as áreas, entre professores e alunos, entre gestão e professores e comunidade escolar como um todo, então acho que foi, essa foi a maior contribuição do PACTO na escola (JUCELLENE, 2017).

Acreditamos que esses percentuais demonstram como o PNEM foi um momento importante na formação desses professores, além de ser um programa que atendeu as expectativas de vários profissionais como bem demonstra (com ressalvas para cada trabalho) os textos de Haddad, R; Haddad, M; Souza (2016), Correa et al. (2017), Barbosa; Fernandes, (2017), Machado, Silva, Souza, (2016). Nestes trabalhos, abordados na seção considerações sobre o PNEM, os autores mostram como o programa aprofundou a perspectiva que fortaleceu a formação continuada dos professores, trabalhando em uma perspectiva que exige do professor o desenvolvimento de projetos pensados a partir da interdisciplinaridade.

Os autores consideram também a expressiva participação dos professores no PNEM, como também o uso de meios eletrônicos para o aprendizado. Outros pontos destacados pelos orientadores de estudos, foram a interação profissional e pessoal entre os professores participantes do programa, a prática interdisciplinar e de cooperação entre os professores, e o processo de formação como troca de

experiência, debate, interação e aprendizagem, como podemos observar nas falas abaixo:

A formação do pacto era algo tão real pra nós, e foi por isso que houve uma adesão muito forte, é, não tratou, é de conteúdos, é, abstratos, longe, entendeu, era algo muito pertencente a cada um que estava ali (JAQUELINE, 2017).

A relação positiva, uma troca muito grande, uma troca de experiência e de vivências, e, mais de que isso, uma troca de, de conhecimento nas mudanças propostas pelo pacto (ANTÔNIO, 2017).

Compreendemos também que muito dessa avaliação positiva tem relação com a ausência histórica de uma política de formação continuada, e tentativas de institucionalização de uma proposta de formação no qual Giroux destaca que os “professores, quando eram convidados a participarem do debate político sobre educação, eram para serem objeto de reformas educacionais, que os reduziam ao status de técnicos” (GIROUX, 1997, p. 157).

Contudo, apesar dos professores serem protagonistas no PNEM, essa política teve seu fim em 2015, ficando aos participantes ausentes novamente de uma iniciativa para a formação continuada de professores, de um programa que tinha como objetivo a valorização profissional, como mostra as falas abaixo:

Na época quando a gente fez lá, os professores assim, de modo geral eles gostaram muito e seria bem interessante se esse pacto tivesse continuação né, porque, foi importante aqueles encontros aos sábados, até o próprio encontro da gente, enquanto orientador lá na GREE, foi assim um, um período muito bom, de muito aprendizado, ai seria importante se houvesse essa continuação (LAÍS, 2017).

Muito, muito importante, muito importante, como eu disse anteriormente é, em resgatar né, essa autoestima de muitos colegas que estão lá em baixo, é, eu vejo também o pacto como uma valorização do profissional em educação né, onde ele vai, vai, se, é, é requalificar né, e, e se motivar novamente, então, é esse pacto eu vejo como esse momento, momento mesmo de requalificação e de, de motivação de elevação da autoestima dos colegas (JOÃO, 2017).

Outra análise importante nesta seção é em relação aos dados que mencionamos anteriormente, no qual 21% das respostas destacaram o programa como incentivador de novas visões/percepções dos professores em relação aos alunos, educação e Ensino Médio, analisando as falas percebemos que essa mudança é a compreensão por parte dos professores de que o jovem é um sujeito

com singularidades únicas, e que uma relação autoritária desconsidera o conhecimento de vida dos mesmos e não promove o desenvolvimento da aprendizagem, como mostra as falas abaixo:

Esse pacto, a gente, dá pra perceber que ele traz uma mudança na visão desse professores em relação a educação, em relação a aprendizagem desses alunos, a importância de uma educação de qualidade pra eles né, esse fortalecimento que o Ensino Médio, que o Ensino Médio estava precisando naquela época (JUCILEIDE, 2017).

A questão também do perfil do estudante do Ensino Médio, que as vezes, depois do, do traçar uma linha do tempo alguns professores puderam, se olhar, se perceber, e olhar também pra estudante diferente, não, não se via muito a questão do perfil do estudante do Ensino Médio, então, a partir do pacto muita coisa melhorou (JAQUELINE, 2017).

Como podemos perceber, havia uma intensa relação entre os orientadores e o programa, um programa de formação continuada no qual se destaca as relações subjetivas/afetivas do professor com o PNEM, uma formação como troca de experiência, debate, interação e aprendizagem entre os participantes, um programa que segundo os orientadores fortaleceu a valorização profissional e a promoção da autoestima dos professores. Características que nos leva a próxima seção, na qual analisamos a importância do PNEM.

6.2.3.2 Sobre importância do PNEM

Nesta seção, destacamos a importância que o PNEM desempenhou junto aos professores orientadores. Abordamos nesta parte, o motivo de seu surgimento, a percepção que os professores apresentaram acerca desta formação, e debatemos um ponto fundamental em política de formação continuada, que seja a continuidade e descontinuidade das mesmas. Desta forma, as informações coletadas possibilitaram a organização do quadro nº 7.

Quadro 7 – Questões sobre a concepção de formação continuada - sobre importância do PNEM.

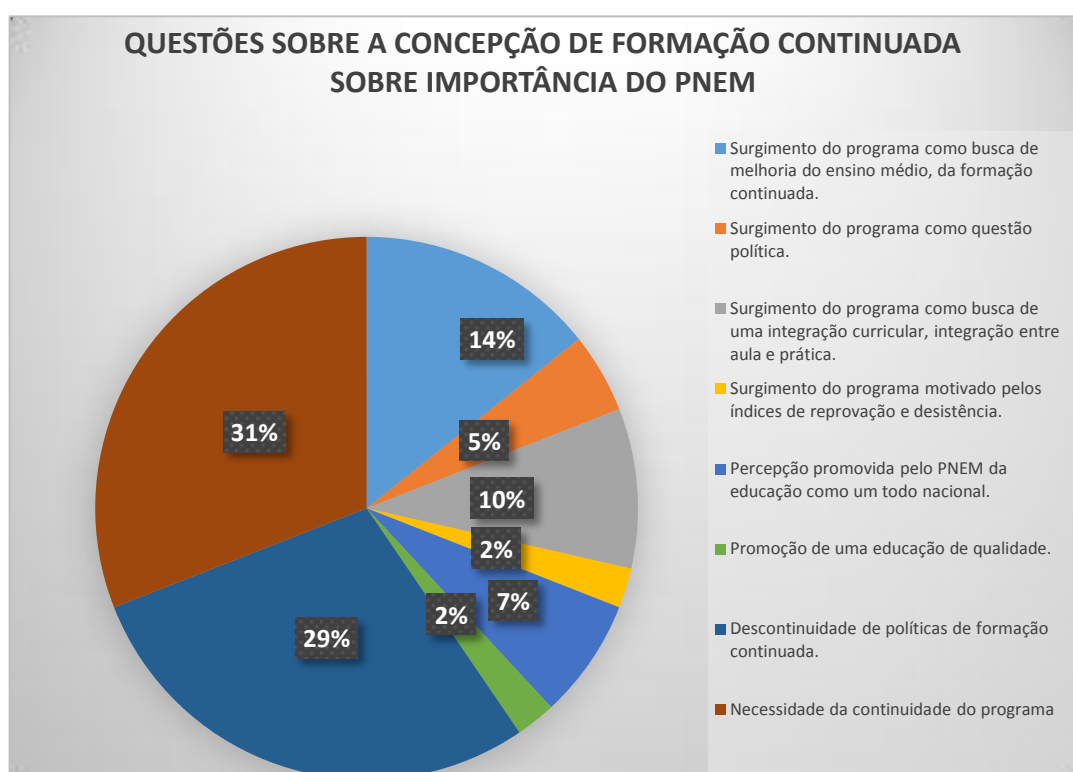
QUESTÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA SOBRE IMPORTÂNCIA DO PNEM		
Nº referência do termo/ideia	Termos/ideias presentes nas	Quantidade de vezes que o

	falas dos professores	termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.
15	Surgimento do programa como busca de melhoria do Ensino Médio, da formação continuada.	06
16	Surgimento do programa como questão política.	02
55	Surgimento do programa como busca de uma integração curricular, integração entre aula e prática.	04
56	Surgimento do programa motivado pelos índices de reprovação e desistência.	01
20	Percepção promovida pelo PNEM da educação como um todo nacional.	03
12	Promoção de uma educação de qualidade.	01
21	Descontinuidade de políticas de formação continuada.	12
22	Necessidade da continuidade do programa.	13

Fonte: Santos (2018).

A partir dos dados do quadro nº 7, construímos um gráfico nº 09, visando apresentar os dados com relação à importância do PNEM.

Gráfico 9 – Questões sobre a concepção de formação continuada - sobre a importância do PNEM.



Fonte: Santos (2018).

6.2.3.2.1 Surgimento do programa

Uma análise importante nesta seção foi sobre os motivos que originaram o programa segundo as falas dos professores. Neste ponto, a ideia de que o surgimento do programa buscou a melhoria do Ensino Médio corresponde a 14%; a

ideia de que o surgimento do programa foi uma questão política se fez presente em 5% do total; a ideia que o surgimento do programa foi a busca de uma integração curricular, integração entre aula e prática correspondeu a 10% do total; por fim, a percepção que o surgimento do programa se deu motivado pelos índices de reprovação e desistência, apareceu na fala de 2% dos entrevistados.

Com relação ao surgimento do programa, observamos que é evidente nas respostas a afirmação da educação como promotora de emancipação e desenvolvimento do ser humano, como por exemplo nas citações que o PNEM surgiu como busca de melhoria do Ensino Médio e da formação continuada, a compreensão de novas visões/percepções dos professores em relação aos alunos, educação e Ensino Médio, ou mesmo a compreensão de uma concepção do programa de promoção do aluno como protagonista do Ensino Médio como mostra a fala abaixo:

Eu acho, é uma percepção de (pausa) é concepção de uma educação aberta, uma educação é, mas voltada pro aluno né, ter o aluno com centro dessa educação, professor como mediador, eu acho mais ou menos isso aí, essa concepção de abertura, concepção de qualidade né, de uma nova visão pro Ensino Médio e de fazer esse aluno ser protagonista de sua própria aprendizagem, de sua própria busca por uma vida melhor, uma vida profissional também (JUCILEIDE, 2017).

Há uma preocupação do professor em pensar a melhoria para o Ensino Médio, tanto que um dos pontos citados foi o surgimento do programa como busca de uma integração curricular e uma integração entre a aula e a prática dos professores, um repensar do cotidiano da sala de aula como mostra a fala abaixo:

O PACTO, surgiu como um elemento de contribuição para melhoria do Ensino Médio (pausa) é, no pensamento maior o PACTO tinha a intenção de interagir com as áreas do conhecimento, para levar ao professor um momento de reflexão onde os professores pudessem fazer essa discussão no âmbito escolar, mas, que antes eles precisavam também estarem de certo modo interagidos com do conhecimento, do conteúdo qual o PACTO se propôs, ele trouxe grandes contribuições para o professor, para a sala de aula e uma discussão de aprofundamento, de melhoramento na verdade, e de interação entre as áreas para o Ensino Médio (JUCELENE, 2017).

Ainda com relação ao surgimento do programa, observamos que alguns professores destacaram o surgimento como uma questão política. Também os dados apontam uma compreensão que os orientadores têm sobre a descontinuidade das políticas públicas e da necessidade de continuidade do programa ou mesmo

que o programa surgiu de situações bastantes problemáticas no Ensino Médio que são os índices de reprovação e repetência, como mostra as falas abaixo:

Olhe, se o pacto tivesse continuado no propósito que continuou, com certeza nossa formação de Ensino Médio, professorado do Ensino Médio, teria grande subsídio para sua prática pedagógica, lamentavelmente, né, ficou mais pelo caminho, mas aquilo que foi trabalhado, que foi feito, reconhecido por todos até hoje como, ainda serve de contribuição para a prática pedagógica do dia-a-dia (JUCELENE, 2017).

Pra mim, a questão realmente eu acho que é política mesmo, enquanto houver vontade política de se fazer, de se melhorar um índice, um número, a questão é mais por isso, não se pensando educação de uma forma maior como o educador pensa, mas a questão de índices, então o, o, Ensino Médio precisava dá uma alavancada né, sair do, do, do, da média menor que quatro, que a gente ta agora com a média 4,3 ou é 4,1. (LETÍCIA, 2017) Eu acho que foi um, um, uma questão política né, assim, e também pra dá uma sacudida né (pausa) sei lá, acho que o Ensino Médio estava assim muito parado, e esse pacto vem dá uma sacudida, vem mexer né, na estrutura do Ensino Médio (JUCILEIDE, 2017).

Por outro lado, o PNEM teve como dimensão ações no “chão da escola”, uma vez que essa política prevê práticas efetivas acontecendo nas unidades escolares. Os professores do Ensino Médio passaram por formações nos espaços onde trabalhavam, característica destacada por alguns professores em suas falas, associando sempre o PNEM como algo positivo que possibilitou formação como troca de experiência, debate, aprendizagem, interação e integração, a exemplo das falas abaixo:

Então era, era algo que fazia com que houvesse uma reflexão, então era, uma formação continuada que trazia uma auto avaliação, uma reflexão, não uma coisa longe, **mais uma coisa do chão realmente da escola**, daquilo que a gente tava vivenciando (JAQUELINE, 2017, grifos nossos).

Os pontos positivos, é, foram, [...] a questão da prática do, de passar pro professor, aquilo que a gente poderia trabalhar no dia-a-dia, **eu acho que as aulas foi muito nesse sentido, de você trabalhar o chão da escola, trabalhar as questões do dia-a-dia vivenciada nas disciplinas** (IAGO, 2017, grifos nossos).

Como mostram as falas, a questão de estudar o cotidiano da escola foi um ponto citado pelos orientadores como algo muito positivo, os professores mostram a preocupação e necessidade de pensar a formação continuada como uma ação próxima da realidade da escola e não como algo distante, como mostra a fala abaixo:

É, e assim, a gente, nossa realidade é que alguns professores eles não, não vão a formação continuada que é a, esse formato da GREE porque eles acham que não tem nada a ver com a realidade deles, é uma coisa assim, jogada, e, o, a formação do pacto não, eles liam os cadernos anteriormente e viam assim, já pra discutir, já era algo que tava bem planejado (JAQUELINE, 2017).

Neste ponto, se reafirma a particularidade do PNEM de ser um programa centrado na escola como um local privilegiado de formação do professor (CORREA et al., 2017). Esse é um ponto importante quando analisamos o PNEM, a centralidade da formação continuada no chão da escola, no qual essa característica é um diferencial fundamental do programa. A escola como lócus da formação docente é determinante para a profissionalização do professor, é nesse espaço que se fortalece a identidade profissional (LIBÂNEO, 2008).

Observamos que o contexto de surgimento do PNEM é bem específico, “representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias [...] na **formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro**, em suas diferentes modalidades” (PACTO, 2013, grifos nosso). O PNEM apontou ser uma experiência proveitosa destacada por 26% dos professores entrevistados (gráfico nº 11), como mostra a fala abaixo:

Eu acho que foi boa, é, aprendi bastante né, com, com, principalmente essa visão de Ensino Médio né, que muitas vezes a gente não vê ou não via como o aluno protagonista e depois dessa, dessa formação continuada eu acho que a minha visão de, de, de educador e de, em relação ao Ensino Médio mudou bastante, acho que ficou mais enriquecida (JUCILEIDE, 2017).

O PNEM é um programa que surgiu a partir de um acordo nacional que envolveu vários personagens como já mencionamos, proporcionou para muitos professores uma experiência formativa única, sua proposta de articular o chão da escola com política para elevar a qualidade do ensino é uma característica que se diferencia de outras experiências políticas. Todavia, um dos problemas apontados pelos orientadores foi a descontinuidade do programa, questão que analisamos na próxima seção.

6.2.3.2.2 Descontinuidade e continuidade políticas formação continuada

Como delineado em nosso referencial, a situação histórica de precariedade do Ensino Médio, a influência de políticas neoliberais através de organismos multinacionais, a educação como direito subjetivo são questões macro que se aliam às interpretações e ações dos orientadores que estavam no “chão da escola” (micro) desenvolvendo as atividades pensadas na política debatida. Possivelmente, em relação ao PNEM, a atuação dos orientadores possibilitou um repensar do papel que o Estado desempenha a algumas décadas, um papel de agente regulador, centrado “nas funções de arbitragem e no estabelecimento de limites formais, éticos e legais” (OLIVEIRA, 2010, p. 23).

Esse contexto de descontinuidade das políticas públicas em educação é a característica principal de um Estado que passa a atuar de forma mais gerencial na realidade da escola, em um processo de descentralização, baseado na transferência de responsabilidades para as escolas e para instituições organizadas pela sociedade civil, como no caso das fundações e atualmente as OS – organizações sociais. Passa então o Estado a adotar uma postura central de controle, na qual muitas vezes se apresenta distante da realidade vivenciada na escola, o que nos leva a outra discussão, o que no ciclo de política se apresenta como contexto da prática (MAINARDES, 2006) a interpretação e ação dos personagens no contexto local/micro que a política pretende atingir.

Como exemplo dessa reflexão do papel do Estado apontado por Oliveira (2010), no material coletado com as entrevistas, os professores enfatizaram a importância de um programa de formação continuada. Observamos que 26 % (gráfico 11) dos professores entrevistados destacam a necessidade da formação continuada e que o PNEM foi algo importante, porém os orientadores também tinham clareza sobre a descontinuidade de políticas de formação continuada, algo comum no Brasil, 29 % das respostas enfatizam o problema da descontinuidade de políticas de formação continuada, como demonstra os trechos das falas abaixo:

Olhe, se o pacto tivesse continuado no propósito que continuou, com certeza nossa formação de Ensino Médio, professorado do Ensino Médio, teria grande subsídio para sua prática pedagógica, lamentavelmente, né, ficou mais pelo caminho, mas aquilo que foi trabalhado, que foi feito, reconhecido por todos até hoje como, ainda serve de contribuição para a prática pedagógica do dia-a-dia (JUCELENE, 2017).

E o ponto negativo foi no que eu vejo, nessa questão, foi a descontinuidade né, alguns professores sentem necessidade de ter esse momento porque a

gente tem formação mais, é muito pouco, acho que deveria ter mais articulação e dar continuidade a esse processo (LAÍS, 2017).

Ou seja, os professores que foram orientadores percebem a ausência do Estado com ações políticas mais duradouras, que assumissem a educação como política de Estado e não apenas políticas de momento como foi o PNEM. E essas políticas de momentos, estão justamente atreladas a esse Estado que assume uma função centralizada e tenta resolver os problemas da educação com ações pontuais.

Este contexto de um Estado regulador apontado por Oliveira (2010), faz com que no contexto da prática, as influências sobre os professores e as escolas tendem a serem maiores, pois é nesse momento que a política acontece, estão em execução no chão da escola as ações propostas pelo Estado, o que efetivamente faz do contexto da prática uma arena de disputa da ação política.

6.2.3.3 Concepções de formação

Nesta seção, destacamos a concepção de formação sobre o PNEM. É uma análise do ponto de vista, da opinião, do julgamento, da visão, do conceito que os professores orientadores têm sobre o PNEM. Aqui debatemos aspectos apontados como protagonismo juvenil, importância do professor, interdisciplinaridade, como também a ideia de uma formação continuada para entender a educação no Brasil. Desta forma, as informações colhidas possibilitaram a organização do quadro nº 08 abaixo.

Quadro 8 – Questões sobre a concepção de formação continuada - concepção de formação.

QUESTÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO		
Nº referência do termo/ideia	Termos/ideias presentes nas falas dos professores	Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.
18	Concepção de promoção do aluno como o centro/protagonista do Ensino Médio.	07
19	Concepção do professor como mediador, pessoa importante na relação ensino/aprendizagem.	04
57	Concepção de formação continuada no PNEM a interdisciplinaridade.	01
58	Concepção de formação continuada no PNEM o contato direto entre orientador e formador.	01
59	Concepção de formação continuada no PNEM de entender historicamente a educação no Brasil.	01

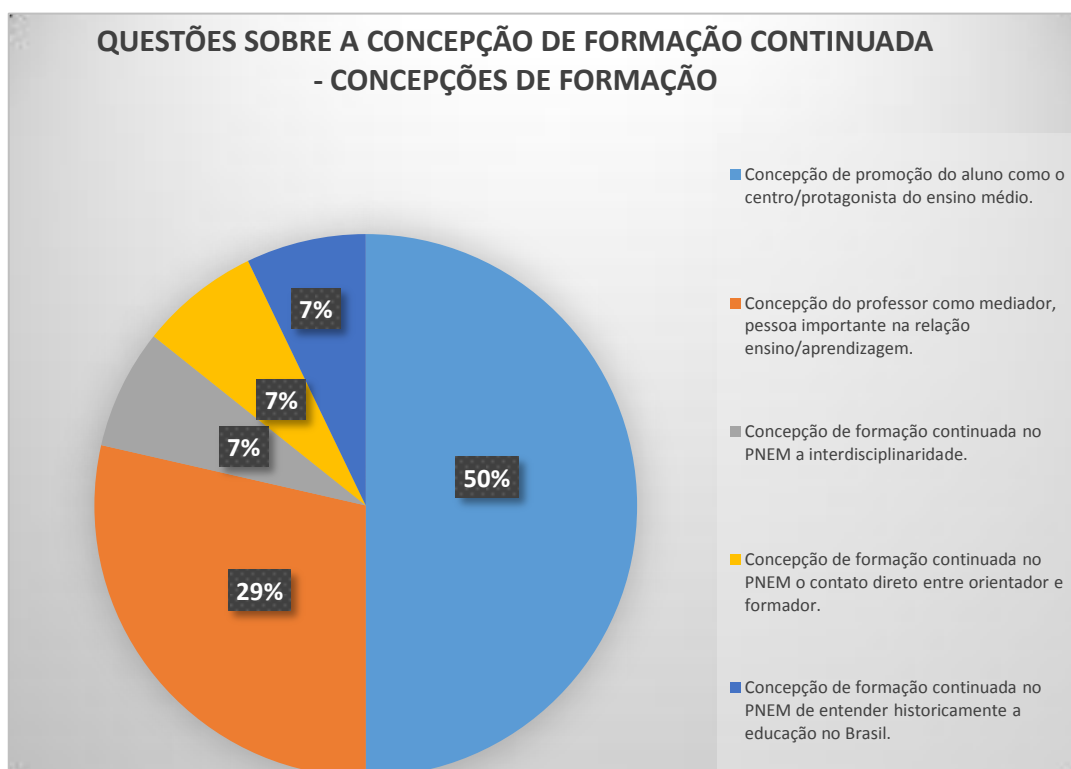
Fonte: Santos (2018).

A partir dos dados do quadro nº 08, construímos um gráfico nº 10 da subseção que teve como objetivo analisar a concepção de formação no PNEM, demonstrando o percentual sobre a concepção de formação continuada. Dessa forma, construímos uma visão detalhada das opiniões dos professores e fizemos as inferências necessárias para nossas análises.

Podemos evidenciar, a partir de nossa coleta, os aspectos que os professores apontaram como a ideia que eles têm sobre a formação no PNEM, muitos dos entrevistados relacionam a concepção do programa a momentos vivenciados durante os encontros. A ideia geral do PNEM para a educação é formação humana integral, cuja concepção está descrita no Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio. Observamos nesse documento, que:

A Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio tem por objetivos contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos e rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as DCNEM (PACTO, 2014, p. 4).

Gráfico 10 - Questões sobre a concepção de formação continuada - concepções de formação.



Fonte: Santos (2018).

Todavia, no decorrer do material coletado é possível perceber a concepção dos professores sobre a formação. De modo geral, a ideia que prevalece a partir das respostas dos orientadores é que o programa tinha como concepção principal melhorar a relação de aprendizagem, por isso as maiorias das citações se referem a relação do professor com o aluno, ao processo de ensino e aprendizagem, como mostra a fala abaixo:

Eu acho que pra mim é a necessidade da formação continuada dos professores, que assim, alguns professores não, às vezes por tempo, por cansaço, é, por desmotivação não dão continuidade a sua formação, então eu acho que surgiu a partir dessa, é, é, fazer uma reciclagem até nesse ponto de alguns colegas é, é, que, estão desmotivado mesmo né, acho que é uma forma de motivar e requalificar os profissionais que estão na rede de ensino (JOÃO, 2017).

Formação continuada é um momento de aprendizagem, um momento de interação, de troca de experiência, de aprimoramento profissional e pessoal docente, como aponta Libâneo (2008), Morgado (2011), Nóvoa (1999b):

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p 13).

Como podemos observar no gráfico, 50% das respostas mencionam que a concepção do PNEM como um programa que promoveu uma nova percepção do aluno como o protagonista, aqueles que estão no centro do Ensino Médio. Compreendemos ser uma percepção muito importante, mostra a preocupação dos docentes em ressignificar suas práticas, aprimorando sua profissionalidade (LIBANEO, 2008), como também, demonstra a intenção de quebrar com a “educação bancária” (FREIRE, 2005) tão presente na escola. Como mostra as falas abaixo:

Eu acho, é uma percepção de (pausa) é concepção de uma educação aberta, uma educação é, mas voltada pro aluno né, ter o aluno com centro dessa educação, professor como mediador, eu acho mais ou menos isso ai, essa concepção de abertura, concepção de qualidade né, de uma nova visão pro Ensino Médio e de fazer esse aluno ser protagonista de sua própria aprendizagem, de sua própria busca por uma vida melhor, uma vida profissional também (JUCILEIDE, 2017).

Pode repensar, repensar também sobre si, seu papel na educação, seu objetivo na sala de aula, que objetivo quer alcançar, despertou também um outro olhar para o aluno, para o estudante, nós pudemos discutir e discutimos, é, o nosso aluno, né, o protagonista do processo e isso fez com que o grupo fizesse uma avaliação madura de que aluno nós temos e como nós devemos melhorar a relação com eles (JUCELENE, 2017).

A partir dos dados coletados, observamos também que a percepção que do professor como mediador era também um tema central, 29% dos professores mencionaram a concepção do professor como mediador, pessoa importante na relação ensino/aprendizagem. A formação no PNEM tratar de discutir e atualizar as práticas docentes, obviamente a intenção que o professor compreenda seu papel de facilitador da aprendizagem estava em todo o curso. Como mostra a fala abaixo:

Pelo que percebi a ideia dessa, dessa formação era que, por mais que a gente reclame né, mas era assim, uma formação onde, que o professor era aquela pessoa importante, que o professor deveria valorizar muito o aluno, percebi muito isso e uma outra coisa também que eu percebi nessa, nessa concepção dessa formação, foi que pra melhorar o próprio Ensino Médio nas escolas (LAÍS, 2017).

Além da concepção de formação como o aluno sendo o centro, o protagonista do Ensino Médio, os professores mencionam o professor como mediador importante na relação ensino e aprendizagem com 29% das respostas. Ou seja, a relação aluno como centro do ensino mais a do professor mediador alcança um percentual de 79% das respostas, citações que se referem diretamente ao processo de ensino e aprendizagem, que estão ligadas ao cotidiano da sala de aula, ao chão da escola, como mostra a fala abaixo:

Sim, sim, muito importante, ele trouxe contribuições de que o professor colocaria sua prática pedagógica em discussão, proporcionando um diálogo aberto entre os professores, entre as áreas, entre professores e alunos, entre gestão e professores e comunidade escolar como um todo, então acho que foi, essa foi a maior contribuição do PACTO na escola (JUCELENE, 2017).

Observamos também que os professores destacam que o programa permitiu um aperfeiçoamento da profissão, discutindo e atualizando as práticas docentes, tendo como base o conceito de reflexividade, do professor que se apropria dos processos de formação, dando sentido as atividades docentes. Percebendo as singularidades dos outros, entendendo o jovem dotado de uma história de vida, que não se posiciona com uma voz única e verdadeira, e assim, compreendendo que a

avaliação é um instrumento mediador, que fortalece a identidade profissional docente (FREIRE, 2002; FREIRE, 1995; NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 2008). Como mostra a fala abaixo:

Contribuiu, porque, a gente, os professores puderam, enquanto estavam reunidos né, com tantas, com tantas coisas novas, eles podiam refletir sobre sua prática, será que eu estava fazendo certo, fazendo errado, vou melhorar nisso, melhorar naquilo, eu acho, como técnica na época eu acho que houve uma melhora, eles melhoraram, certo (JUCILEIDE, 2017).

Com relação a concepção de formação continuada como interdisciplinaridade apresenta-se com 7% do percentual das respostas, tem associação com a organização das formações, no qual eram os professores das diversas áreas do conhecimento, reunidos em um só grupo, debatendo diversos temas, ou seja, uma forma interdisciplinar, como mostra a fala abaixo:

Olha, os pontos positivos foram, maior integração do grupo, um conhecimento maior acerca das áreas, é, essa questão da, da interdisciplinaridade, de poder, é, está, juntos, trabalhando juntos em, em componentes em áreas diferentes (JAQUELINE, 2017).

Ainda com relação à questão da concepção de formação continuada no PNEM, encontramos muito de uma relação que se construiu entre orientadores e formadores baseada na ajuda, acolhimento, amizade e companheirismo. Essa percepção que os professores tiveram sobre a formação no PNEM nos leva a outra discussão, que seja, em quais condições as mesmas aconteceram, o que analisaremos na seção seguinte.

6.2.3.4 Condições das formações

Nesta seção, destacamos as condições em que se deu a formação no PNEM. Abordamos questões que tratam da estrutura, do tempo das formações, se os orientadores se sentiram preparados ou não para a função. Há uma análise da relação entre orientadores e formadores, também analisamos as avaliações que os professores fizeram, bem como as dificuldades durante as formações. Desta forma, as informações coletadas possibilitaram a organização do quadro nº 09.

Quadro 9 – Questões sobre a concepção de formação continuada - condições das formações.

QUESTÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA CONDIÇÕES DAS FORMAÇÕES		
Nº referência do termo/ideia	Termos/ideias presentes nas falas dos professores	Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.
23	Formação dos orientadores de forma/maneira dinâmica, organizada, diversificada.	09
24	Feedback entre professores e orientadores.	01
24	Professor não se sentiu preparado para a função de orientador.	03
26	Professor se sentiu preparado para a função de orientador.	06
27	Relação boa entre orientadores e professores.	09
28	Relação boa, feedback entre orientadores e os formadores da secretaria.	12
34	Avaliação positiva/importante/real/boa do PNEM.	21
35	Novas aprendizagens como ponto positivo.	01
36	Formações corridas/apressadas/poucas.	02
37	Falta de tempo/programação para as formações.	04
38	Formações muito longas.	01
39	Falta e estrutura/espço físico para as formações.	03
41	Dificuldade das formações aos sábados.	04
42	Formações distantes da realidade das escolas.	02
43	Formações do PNEM incompleta.	01
44	Importância de o orientador ser professor da escola.	01

Fonte: Santos (2018).

A partir dos dados do quadro nº 9, construímos um gráfico nº 11 da subseção quem tem como objetivo analisar as condições em que se deu a formação, demonstrando o percentual que cada ideia possui. Desta forma, construímos uma visão detalhada das opiniões dos professores, e assim, podemos fazer as inferências necessárias para nossas análises.

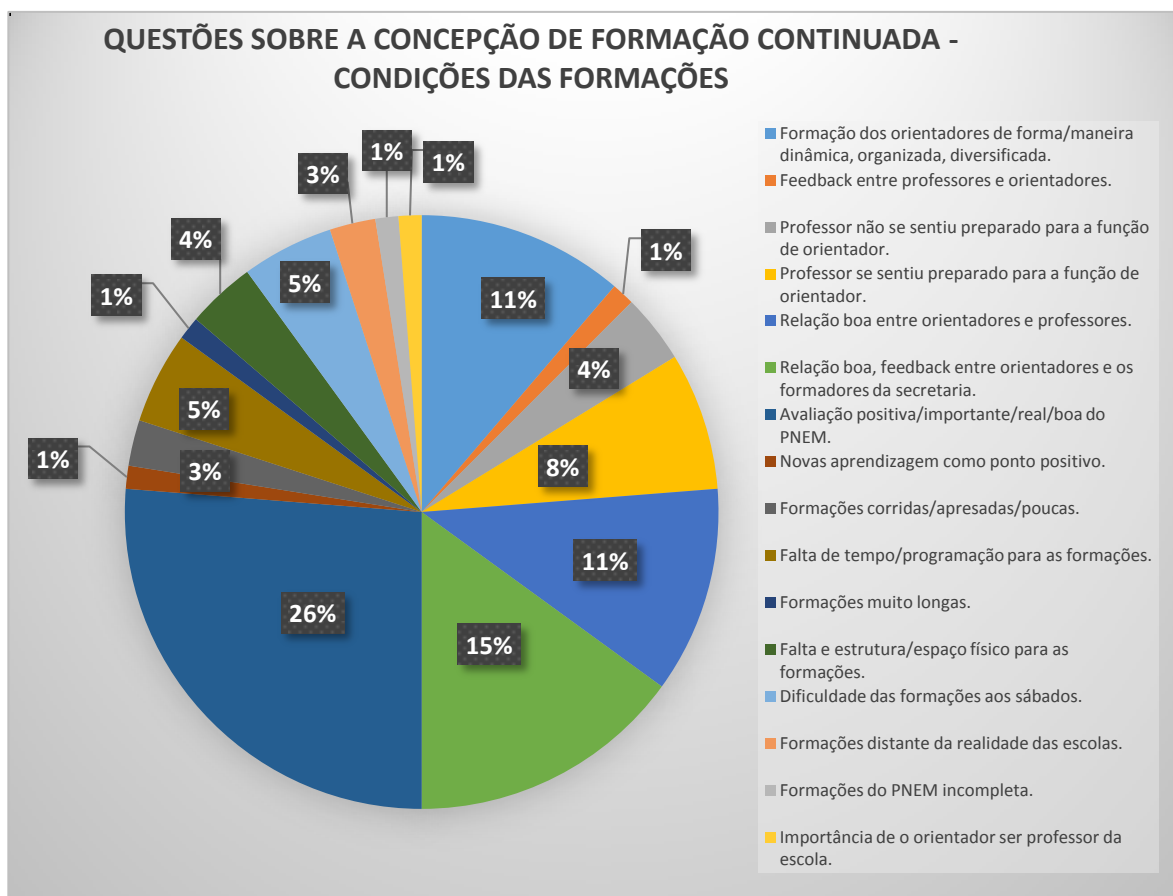
O PNEM em sua organização trouxe uma estrutura que consideramos bem inovadora por que favoreceu a possibilidade de um professor da escola ser responsável por mediar as formações para seus colegas, característica apontada por CORREA et al. (2017, p. 87) uma experiência que proporcionou formações pensadas para a escola.

Tinham-se uma visão particular e peculiar sobre o ambiente em que aconteciam as formações justamente porque os professores orientadores eram funcionários das unidades de ensino, conhecedores do cotidiano escolar. Todavia, chama a atenção que, em apenas um momento foi citado essa organização como importante pelos professores, como mostra a fala abaixo:

Eu tenho mais, assim, pra falar dos pontos positivos, eu acho que, a possibilidade de a gente ter tido uma formação, é, com esse processo de ter

uma pessoa da escola, que conhece a realidade local, trouxe um fortalecimento maior pra o grupo (JAQUELINE, 2017).

Gráfico 11 - Questões sobre a concepção de formação continuada - condições das formações.



Fonte: Santos (2018).

Com relação à preparação dos professores para serem orientadores, se analisarmos esse dado sobre a importância de o orientador ser professor da escola em conjunto com outras informações, perceberemos que essa questão facilitou as formações no sentido de construir uma boa relação com os professores cursistas, ou seja, o fato de o orientador conviver com os professores cursistas facilitou a relação, como mostra a fala abaixo:

É, como eu tava te dizendo, foi muito, a nossa interação foi muito boa porque eu já tinha é, um bom relacionamento com os meus colegas, então o acesso a eles foi fácil (JAQUELINE, 2017).

Todavia, quando perguntado se orientador se sentiu preparado para a função, seis professores responderam que se sentiram preparados para a função de

orientador, enquanto três afirmaram não estarem preparados para função. Uma informação importante que destaca o interesse dos professores em oferecer uma formação de qualidade, como mostra a fala abaixo:

Me sinto, me sinto porque eu vou levar um pouco né, levei um pouco do que eu aprendi como professora e também eu ia receber, porque eu ia ouvir os meus colegas, eu ia ouvir uma outra experiência, eu ia ouvi-los diante do que eles precisavam mudar e senti-los também, quando você dá uma formação você percebe em cada professor as necessidades que eles sentem de mudar ou não, ou talvez a, a, a resistência em querer mudar, embora precisem (SUSANA, 2017).

Olhando para o gráfico, 11, 8% do percentual correspondem ao orientador que se sentiu preparado para a função, enquanto 4% correspondem aos orientadores que não se sentiram preparados para a função. Porém, nesse percentual que não se sentiram preparados, em dois momentos foi mencionado que a influência da relação do orientador com os professores cursistas foi determinante e acabam em suas falas relativizando suas respostas. Ou seja, dizem primeiramente que não estavam preparados, logo após afirmam que relação com os colegas influenciou na confiança em exercer a função de orientador, como mostra as falas abaixo:

Eu digo que não, assim, não totalmente, eu graças a Deus tenho assim uma facilidade muito boa de interação com os meus colegas, eles gostam de mim, mas assim, isso, isso me ajudou né, imagine você está no grupo que você não é bem aceito, aí já, mas assim eu ganhei muito, porque eu tenho uma dificuldade, de, de falar em público, então, eles me ajudaram muito, porque assim, eu dava os comandos e eles davam a aula, entendeu, então, eu aprendi muito, foi um momento muito bom, porque assim, como o pacto era pra todas as áreas, então, tinha dia que o professor de história dava um show, o outro dia era o de matemática, então, foi, foi, foi formidável, muito bom (JAQUELINE, 2017).

A gente nunca tá preparado sempre né, mas eu vou te dizer o seguinte, que, eu gostei muito, de ser formadora do pacto, porque eu aprendi muita coisa né, porque eu tenho um espírito aberto pra aprender, mas, essa questão de, de, de estar com os colegas de trabalho não foi uma relação fácil não. (LETÍCIA, 2017).

Ainda sobre as condições da formação, com relação às informações obtidas com os entrevistados, observamos que a avaliação positiva do programa supera em 16% as avaliações negativas como mostra o quadro nº 10. As formações tinham uma organização e um desenvolvimento que atraiu muito a atenção dos professores.

Quadro 10 – Avaliação positiva e dificuldades na formação.

Avaliação positiva	Citação	%
Formação dos orientadores de forma/maneira dinâmica, organizada, diversificada.	09	11
Feedback entre professores e orientadores.	01	01
Relação boa entre orientadores e professores.	09	11
Relação boa, feedback entre orientadores e os formadores da secretaria.	12	15
Total:	31	38

Dificuldades na formação	Citação	%
Formações corridas/apresadas/poucas.	02	03
Falta de tempo/programação para as formações.	04	05
Formações muito longas.	01	01
Falta e estrutura/espço físico para as formações.	03	04
Dificuldade das formações aos sábados.	04	05
Formações distante da realidade das escolas.	02	03
Formações do PNEM incompleta.	01	01
Total:	17	22

Fonte: Santos (2018).

De acordo com as falas, havia momentos de interação, de uma formação continuada cujo objetivo era realmente trabalhar temas sensíveis aos professores, no sentido de contribuir com a ressignificação da prática docente o que permitiu uma avaliação muito positiva pelos orientadores, como mostra as falas abaixo:

Eu acho que é importante porque, é como eu digo a você, ninguém vai é, se propor a algo que ele não, aquilo não, não o atinja, e, o, a formação do pacto era algo tão real pra nós, e foi por isso que houve uma adesão muito forte, é, não tratou, é de conteúdos, é, abstratos, longe, entendeu, era algo muito pertencente a cada um que estava ali (JAQUELINE, 2017).

Com relação à estrutura para as formações, 4% dos docentes destacam a falta de estrutura/espço físico para as formações, o principal problema mencionado foi a falta de local específico para os encontros o que obrigava aos orientadores se deslocarem constantemente para locais diferentes como mostra as falas abaixo:

Pontos positivos, acredito que foi as pessoas que foram escolhidas pra coordenar, eu achei muito positivo, e os pontos negativos eram os locais de encontro, que geralmente era sempre locais diferentes, eu não, achava muito desorganizado (LAÍS, 2017).

Bom, ponto positivo, assim, porque conseguia reunir maior número de orientadores das escolas, né, e as formações foram muito boas, bem

organizadas, bem direcionadas, agora, o ponto negativo, muitas vezes faltava espaço físico e estrutura e tudo mais, pra, pra, pra que acontecesse, é, é, as formações, mas de um modo geral foi muito positivo (ANTÔNIO, 2017).

Com relação às dificuldades para a realização ou participação nas formações, outra questão citada foi o dia de sábado destinado aos encontros com os professores cursistas. Tradicionalmente um dia destinado ao descanso dos professores, todavia, em razão da formação continuada do PNEM ser desenvolvida de forma a não comprometer a carga horária do professor, se estabeleceu que as formações acontecessem nesse dia da semana, o que com certeza demandou um arranjo pessoal de cada professor para que pudesse comparecer como podemos observar nas falas abaixo:

A gente tinha dia que vim pelos menos um sábado e nos outros horários cumprir uma carga horária de formação continuada, os professores não estão acostumados a esse, a essa, a essa formação, a esse tipo de formação com um horário obrigatório (LETÍCIA, 2017).

Positivo, é, o pacto em si já é um coisa muito positiva, mas o material didático muito bom, o tempo de formação era um tempo bom, né, agora como negativo, o sábado, não era um dia legal, porém a gente fica com a dificuldade da semana por causa da carga horária que a gente tem que cumprir, é, acho o que deveria ter, como é uma política a nível nacional e que vem do Ministério da Educação, teria como ver até uma redução da carga horária, né, que o professor ia se qualificar dentro desse pacto, e, ia ter aulas com mais qualidade, eu acho que esse tempo não seria perdido, seria um tempo ganho, até diminuir a carga horária do professor e essas formações acontecer durante a semana (JOÃO, 2017).

Com relação ao tempo de formação, 3% dos professores destacam que as formações foram corridas, apressadas e/ou poucas. 5% responderam que houve falta de tempo, de programação das formações e 1% citou formações muito longas. As falas abordam a falta de tempo para aprofundamento da formação, que deveria haver mais encontros para que se estudasse detalhadamente o material proposto pelo programa.

Essas informações mostram como foi importante para os professores orientadores e cursistas o PNEM, novos conhecimentos, novos debates que proporcionaram uma relação boa com o programa, tanto que desejavam mais momentos como aqueles, como podemos observar nas falas abaixo:

Acho, que o tempo, eu acho que era preciso mais tempo, mais aprofundamento, mais continuidade, então, é o negativo, é preciso, era preciso maior continuidade (ANTÔNIO, 2017).

E o ponto negativo, que eu acredito, que foi a questão dos poucos encontros que a gente teve, acho que o pacto poderia ser um programa é, que tivesse mais encontros, fosse mais trabalho, essa questão do tempo mesmo (IAGO, 2017).

Há também a questão das obrigações junto a secretaria de educação. Em alguns momentos, os professores reportaram a necessidade de realizar as formações de todas as formas possíveis para cumprir os prazos da secretaria e do MEC. Inclusive, na passagem abaixo, o professor afirma a dificuldade de explicar para os colegas os motivos dessa rapidez, o que possivelmente interferiu na condução das formações:

O ponto negativo a meu ver, um ponto particular meu, foi a, a, a rapidez com que tudo aconteceu e tinha que acontecer de todos os jeitos, não se, não houve uma certa programação prévia com as escolas, com, com a gente que se propôs a ajudar né, com o pacto, e, isso assim, de certa forma foi de garganta a baixo junto com os professores, não foi fácil chegar pra o grupo e dizer que havia o pacto, que era importante, motivá-los a participar, houve essa dificuldade sim, foi tudo muito de ontem para acontecer hoje, eu acho que poderia ter tido, mais tempo pra amadurecer a ideia, que a gente pudesse não só absorver, mas nos articularmos, para que levasse isso com mais tranquilidade ao professor (SUSANA, 2017).

Como podemos perceber, as formações aconteceram em um clima de otimismo, de esperança, de renovação para boa parte dos professores, e esse ambiente bom em que aconteceram as formações favoreceu a superação das dificuldades, elas existiam, estavam lá. Todavia, foram minimizadas pela avaliação positiva que os professores orientadores tinham sobre o PNEM. E um dos pontos bem avaliados no programa foi em relação ao material de estudos, que abordamos brevemente na seção seguinte.

6.2.3.5 Materiais didáticos

Nessa seção, faremos uma abordagem sobre o material de estudo destinado as formações no PNEM, conhecidos como cadernos. Desenvolvidos pela Universidade Federal do Paraná, abordavam temas bem interessantes para o cotidiano escolar. A primeira etapa foi composta pelos cadernos: 1 - Ensino Médio e formação humana integral; 2 - O jovem como sujeito do Ensino Médio; 3 - Currículo

do Ensino Médio: seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; 4 - Áreas de conhecimento e integração curricular; 5 - Organização e gestão do trabalho pedagógico e 6 - Avaliação no Ensino Médio. Desta forma, as informações coletadas possibilitaram a organização do quadro nº 10.

Quadro 11 – Questões sobre a concepção de formação continuada – material didático.

QUESTÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA MATERIAL DIDÁTICO		
Nº referência do termo/ideia	Termos/ideias presentes nas falas dos professores	Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.
32	Material didático bom/ótimo/excelente.	15
33	Material didático fora da realidade da escola.	02
61	Material didático estimulante/rico/bem elaborado.	15
62	Necessidade de aprofundamento do material didático.	03

Fonte: Santos (2018).

A partir dos dados do quadro nº 10, construímos um gráfico nº 12 da subseção quem teve como objetivo analisar o material didático do programa, demonstrando o percentual que cada ideia possui sobre a concepção de formação continuada. Dessa forma, construímos uma visão detalhada das opiniões dos professores, e assim, podemos fazer as inferências necessárias para nossas análises.

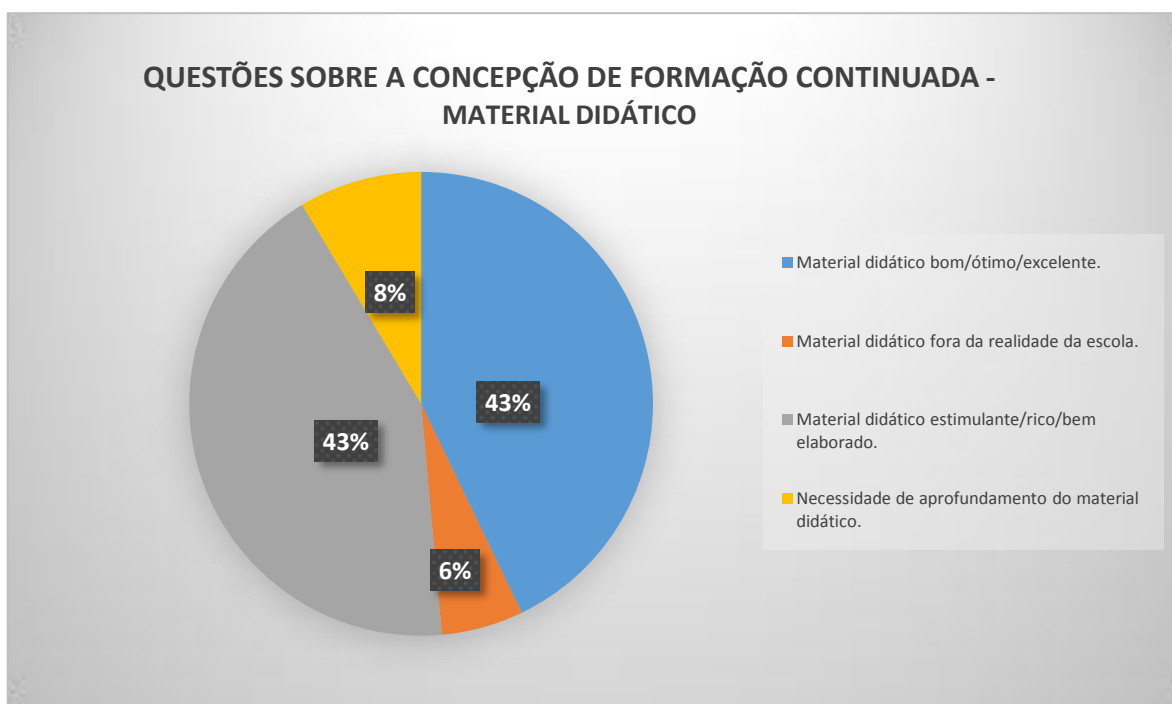
Quando analisamos o gráfico sobre o material didático do programa, chama muito a atenção para a avaliação positiva, 86% das respostas apontam para um material didático bom/ótimo/excelente e para Material didático estimulante/rico/bem elaborado. 8% apontam para a necessidade de aprofundamento do material e apenas 6% apontou que o material didático estava fora da realidade da escola. Ou seja, predominantemente, houve aceitação da ideia do programa em oferecer um material de estudo, de subsídio para aqueles que participaram do programa.

Analisando os cadernos de estudos do PNEM, constituem-se de amplo conteúdo perpassando vários temas como também as áreas do conhecimento. Partem desde um resumo histórico como mostra a fala abaixo, a temas bem atuais como o protagonismo juvenil do estudante:

É, eu acho que essa mesmo da gente entender historicamente né, o processo de educação no Brasil, porque eu lembro que a gente fez logo no começo dois, foram dois blocos né, os primeiros blocos de cadernos foram realmente a questão histórica, como é que surgiu desde, desde lá, da

chegada dos jesuítas até a atualidade, eu acho que essa questão do resgate histórico foi bem importante (LETÍCIA, 2017).

Gráfico 12 - Questões sobre a concepção de formação continuada - material didático.



Fonte: Santos (2018).

Em relação a conteúdos um ponto importante a se analisar é o epistemológico, onde se procura integrar as teorias e os princípios que regem a produção social do conhecimento; este ponto não se apresenta com clareza e objetividade nos cadernos. Carece os mesmos de revisitar ou situar os pensadores a seus respectivos pensamentos com maior vicissitude os grandes pensadores que refletiram sobre as relações sociais.

Outra questão analisada é o aspecto institucional, contemplando as formas de organização dos espaços e processos educativos escolares e não escolares. A perspectiva do PNEM procura contemplar o conhecimento nas suas variadas formas que se constrói, não apenas o escolar, a exemplo, citamos o caderno dois da primeira etapa - O jovem como sujeito do Ensino Médio – que debate as multiplicidades da construção, como também a fala do professor abaixo que exalta a relação dos cadernos com o chão da escola:

Vê só, quando eu penso no pacto, eu penso que, a formação veio pra, a gente ter uma noção, é, de como é importante a avaliação, a auto avaliação, porque, eu lembro que, no meu grupo funcionava dessa forma, a gente quando começava lê os cadernos, os professores começaram a, a, a se, a se olhar e vê o, é, realmente eu me enquadro dentro dessa proposta? Então era, era algo que fazia com que houvesse uma reflexão, então era, uma formação continuada que trazia uma auto-avaliação, uma reflexão, não uma coisa longe, mais uma coisa do chão realmente da escola, daquilo que a gente tava vivenciando (JAQUELINE, 2017).

Além do conteúdo e do aspecto institucional temos também a questão pedagógica, integrando os conhecimentos relativos a teorias e práticas pedagógicas, gerais e específicas, incluindo cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano. Esta questão é bastante expressiva no PNEM. A proposta do programa é associar o estudo teórico, com a prática educativa. Os próprios cadernos vinham com atividades reflexivas sobre os temas abordados, as formações, eram incentivadas a serem pensadas da forma mais dinâmica possível. O que estimulou os professores a refletirem como mostra as falas abaixo:

Foi um material que nos proporcionou um trabalho tranquilo, é, uma linguagem clara, conteúdos a contento, né, textos e mídia que contribuíam muito com a prática pedagógica, que os professores despertavam interesse, posso dizer que um ou outro, né, texto, deixava mais, assim, desestímulo, mas que no geral foi um material muito bom e que deve ser aproveitado a qualquer momento, em qualquer, é, ano escolar, em qualquer, eu diria que até em outros cursos (JUCELENE, 2017).

Um material muito bom, muito rico em conhecimento, e muito, é, é abridor de caminhos, de novas perspectivas, de novas pesquisas, ele estimulava para que nós, não ficássemos apenas no caderno de atividades, mas que, dava um leque muito grande de, de pesquisa pra gente, pra gente ampliar os nossos conhecimentos, foi um material muito bom (JOÃO, 2017).

Um elemento importante destacado é prático, de modo que se possa interagir o conhecimento científico com o conhecimento prático. O PNEM propõe a construção de uma proposta de elaboração, por parte da escola, de um currículo que apresente a perspectiva da integração das disciplinas, e onde os conceitos de interdisciplinaridade e transversalidade estejam efetivamente presentes e articulados com as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Apesar de ser um objetivo do programa a revisão do currículo e do PPP da escola não foi mencionada nas falas. Para os professores, a principal questão citada foi a descontinuidade do programa. Todavia a ideia da interdisciplinaridade e

transversalidade presente na proposta do programa foi citada pelos orientadores. Ou seja, houve um debate interdisciplinar a partir do material:

Olha, os pontos positivos foram, maior integração do grupo, um conhecimento maior acerca das áreas, é, essa questão da, da interdisciplinaridade, de poder, é, está, juntos, trabalhando juntos em, em componentes em áreas diferentes (JAQUELINE, 2017).

Outro elemento importante é o ético, compreendendo as finalidades e responsabilidades sociais e individuais no campo da educação, em sua relação com a construção de relações sociais e produtivas, segundo os princípios da solidariedade, da democracia e da justiça social. Este eixo é encontrado em todos os cadernos do PNEM. Há uma preocupação de ressignificar o profissional em educação como um agente importante na construção social, como mostra a fala abaixo:

Subsidiaram sim, subsidiaram sim, então, todo material trabalhado tinha um punho também para esse viés, que era discutir a prática reflexiva do professor, de participação, de colaboração, de leituras, de conhecimento, de interagir com outras áreas, de ter um olhar para o colega, para o estudante, para outros membros da unidade escolar, outros parceiros, enfim, trouxe uma contribuição de que, de verdade nós tivemos uma oportunidade de discutir o processo educacional no âmbito do cotidiano (JUCELENE, 2017).

Por fim, há a questão investigativa, comprometida com o desenvolvimento das competências em pesquisa, tendo em vista o avanço conceitual na área de trabalho e de educação. Quando se trata de desenvolver e incentivar a pesquisa pouco se percebe nos cadernos. Os mesmos são arcabouços conceituais para a reflexão, com atividades. Um dos professores mencionou em sua fala a ausência de estudos com teor metodológico, que possibilitaria um conhecimento, uma prática de pesquisa acadêmica:

É, eu, eu acredito que sim, embora a gente tenha ido muito pra questão do aluno né, o conhecimento, a aprendizagem do aluno, talvez faltou um pouco isso, eu lembro que a gente tem, teve um capítulo, teve do jovem, a gente um capítulo sobre avaliação, mas teve sobre a prática pedagógica? Eu não tô lembrada, eu acho que não teve não, é teve não, eu acho que talvez tenha sido essa uma das faltas né, inclusive eles ficavam pedindo, professora a senhora vai falar sobre metodologias? Aí eu disse que não, metodologias não, que a gente não se discute metodologia num programa desse tipo se o intuito é você fazer a coisa ser única, como é que eu posso, única e diversa né, ao mesmo tempo, como é que eu posso te dizer uma metodologia? (LETÍCIA, 2017).

Como podemos perceber, os cadernos de estudos desenvolvidos para o programa tiveram uma excelente aceitação pelos professores, apontados como bom, excelente, ótimo e que proporcionou aos orientadores um diferencial quando se participa de formação continuada. Os materiais também foram citados como instigadores para uma formação continuada crítica e reflexiva, tema que abordamos na próxima seção.

6.2.4 Questões sobre a importância da prática formativa para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio.

Nesta seção, temos como objetivo analisar o que dizem enquanto orientadores de estudo, os professores sobre a importância da prática pedagógica para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio. Partindo do nosso roteiro, abordamos questões da avaliação da participação dos professores, buscando situar em que medida a formação contribuiu para a docência dos professores em formação. Também fizemos uma análise do conceito de reflexividade, a partir das falas, procurando evidenciar de que forma essa ideia subsidiaria a prática dos professores em formação e dos orientadores.

A fim de facilitar nossas análises, dividimos essa seção em dois momentos. O primeiro congrega as respostas que abordam as qualidades, as dificuldades e resultados do programa. No segundo momento, nos concentramos no conceito de reflexividade crítica, abordando o que os professores compreendem sobre, e como essa reflexividade se fez presente durante a existência do programa.

6.2.4.1 Qualidades, dificuldades e resultados

Ao longo de nossas análises neste capítulo, ficou evidente como o PNEM foi bem recebido e avaliado pelos professores. Essa mesma percepção, encontramos aqui, quando tratamos da prática formativa. Os números de respostas positivas em relação ao PNEM superam em grande quantidade os números das respostas negativas, como mostra nosso quadro nº 12.

Quadro 12 – Questões sobre a importância da prática formativa para a docência crítica e reflexiva no

Ensino Médio – qualidades, dificuldades e resultados.

BLOCO 04: QUESTÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA FORMATIVA PARA A DOCÊNCIA CRÍTICA E REFLEXIVA NO ENSINO MÉDIO		
QUALIDADE/DIFICULDADES/RESULTADOS		
Nº referência do termo/ideia	Termos/ideias presentes nas falas dos professores	Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.
08	Reprodução pelos orientadores das práticas das formações nas escolas para os professores em formação. DIFICULDADE	02
54	Dificuldade na relação/motivação/estímulo dos professores. DIFICULDADE	07
64	Participação relativa dos professores nas formações. DIFICULDADE	03
46	Descompromisso/acomodação/pouca participação dos professores. DIFICULDADE	06
31	Satisfação dos professores em participar do PNEM. QUALIDADE	02
45	Participação boa dos professores nas formações. QUALIDADE	08
47	O PNEM promoveu melhorias na qualidade das aulas dos professores. RESULTADO	06
48	O PNEM promoveu a reflexão sobre sua prática docente. RESULTADO	07
49	O PNEM promoveu a reflexão sobre a prática dos professores em formação. RESULTADO	16

Fonte: Santos (2018).

Para facilitar a compreensão, classificamos os termos de acordo com a proposta dessa seção, identificando as qualidades, dificuldades e resultados. A partir dos dados do quadro nº 11, construímos um gráfico nº 13 da subseção que teve como objetivo analisar a qualidade/dificuldades/resultados do programa, desta forma, construímos uma visão detalhada das opiniões dos professores, e assim, fizemos as inferências necessárias para nossas análises.

Como falamos anteriormente, a quantidade de respostas positivas ao programa supera muito as negativas. O percentual de respostas negativas alcançou 31%, já o percentual de respostas positivas alcançou 69% mais do dobro das respostas negativas. Esses dados positivos ficam ainda mais relevante quando compararmos os números de questões, há 04 itens negativos contra 05 itens positivos, ou seja, uma diferença de apenas um item.

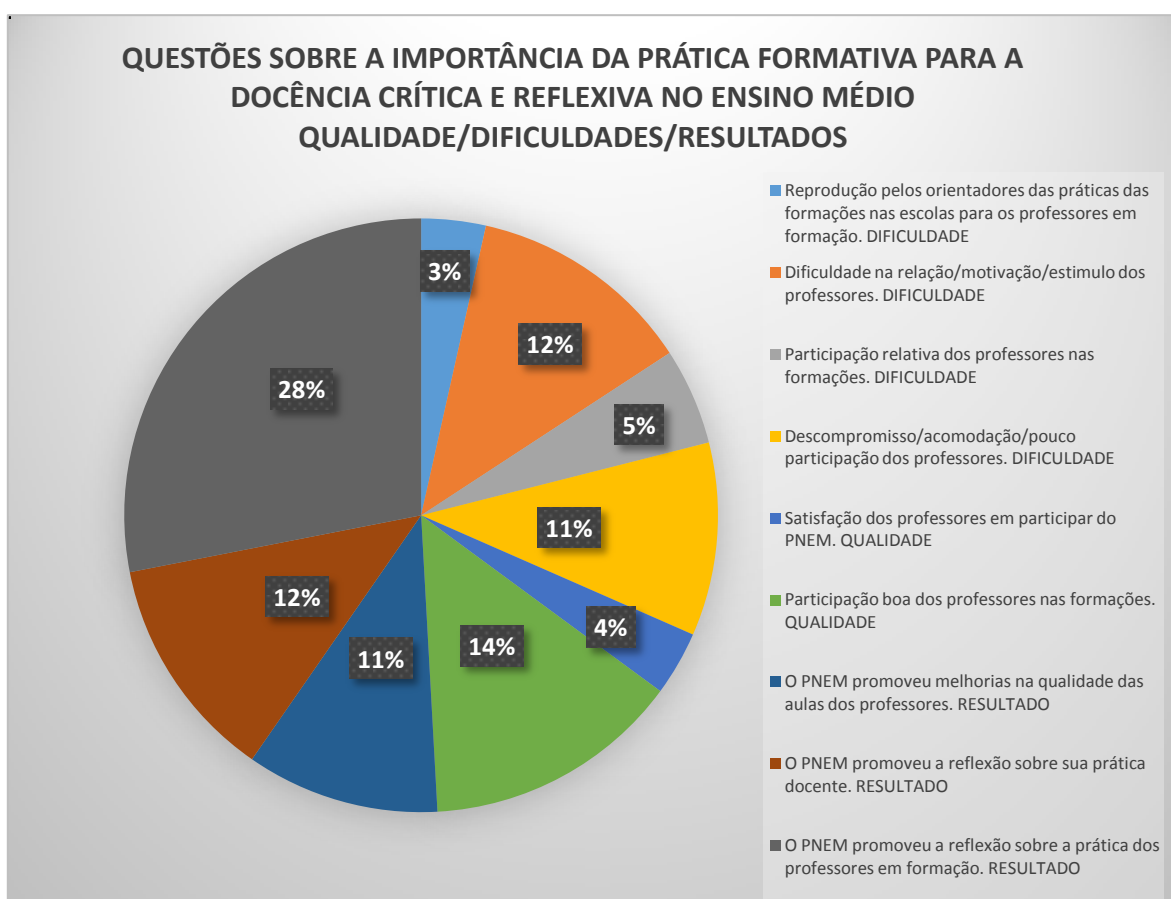
Sobre a questão das dificuldades em relação a prática formativa para a docência crítica, os professores apontaram em maior quantidade a dificuldade na relação/motivação/estímulo dos professores, com 12%, além do mais apontaram a participação relativa dos professores, com 5%. Afirmaram também o descompromisso/acomodação/pouca participação dos professores com 11% e finalizando as dificuldades apontaram a reprodução pelos orientadores das práticas das formações nas escolas para os professores em formação com 3%.

Analisando os itens das dificuldades, é possível perceber um traço comum. Todas guardam relação com as dificuldades estruturais que se encontra a educação, no qual podemos determinar que motivação é a palavra-chave. Como delineamos

em nosso referencial, as dificuldades em ser professor são enormes, problemas da qualidade na formação inicial, baixa remuneração, estrutura precária nas escolas, violência no ambiente escolar são alguns dos problemas. Em contrapartida, há um aumento cada vez maior na responsabilização da escola e dos professores, no processo que conhecemos como descentralização. Essa relação das dificuldades durante o programa com os problemas estruturais na educação é perceptível na fala abaixo:

Eu acho que uma participação ainda pequena, né, as formações, porque infelizmente o professor anda muito desmotivado, essa é a realidade, né, o Brasil passa por um processo difícil, né, já vem passando um processo de mudança todo, e especialmente nesses últimos anos, aí, a gente vem sentido que, os professores estão desestimulado, desestimulados e, e, aí compromete né, essa participação deles (ANTÔNIO,2017).

Gráfico 13 - Questões sobre a importância da prática formativa para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio qualidade/dificuldades/resultados.



Fonte: Santos (2018).

Outra questão relacionada às dificuldades é a própria construção de uma identidade profissional. Já abordamos o quanto é necessário e urgente o fortalecimento do “ser professor”. Assim, pensar na construção de um profissional da educação que compreenda bem a ideia de profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, apresenta-se como demanda. E nesse processo, percebemos a importância dessa autoafirmação em ser docente para fortalecer a luta por uma educação pública de qualidade.

Nesta questão de fortalecer a identidade profissional docente o PNEM mesmo com suas limitações foi exitoso nesse ponto. Proporcionou aos professores um momento único de repensar suas práticas pedagógicas como mostra a fala abaixo:

Como já falei né, a, a participação aqui foi muito boa, muito boa mesmo, os professores, é, é, adoravam as formações, a evasão como falei, muito baixa, alguns colegas as vezes tinham alguma dificuldades no sábado, mas tinham, faziam questão de justificar antes o motivo da ausência, problema de saúde ou alguma outra coisa, então, é, é, e assim, contribuiu muito para a formação desses professores, inclusive pra mudança de comportamento de alguns colegas, algumas dinâmicas que nós trabalhamos, nós percebemos, que após essas dinâmicas, é, é, os professores mudaram o comportamento, que nós fazíamos questão de trazer além, como falei, além do livro, nos acrescentávamos mais alguma coisa, mais algumas dinâmicas, mas, meio descarrego do professor, e até terapia, posso até dizer, foi bem, foi bem legal, o professor teve essa mudança e quem ganha com isso é o aluno (JOÃO, 2017).

Sobre os itens positivos no PNEM, quando abordamos em relação à prática formativa para a docência crítica, os professores apontaram um percentual expressivo do resultado a promoção da reflexão sobre a prática dos professores que estavam em formação, um percentual de 28%. Ou seja, segundo os professores orientadores, o programa foi capaz de fazer com que os professores cursistas refletissem sobre suas práticas:

A prática deles melhorou né, a questão da, do relacionamento interpessoal com os estudantes também melhorou, eles, é conseguiram é, construir projetos que deram assim voz ao estudante, eles fizeram trabalhos de escuta do estudante, que eles, é, achavam até das aulas deles, então, foi uma avaliação muito boa, eles, tiveram essa, essa questão dessa mudança de, de postura, que eu acho que é importante (JAQUELINE, 2017).

Além de afirmarem que os professores refletiram sobre suas práticas, os orientadores afirmaram que houve uma boa participação dos docentes nas formações com 14% e também uma satisfação dos professores sem participar do

programa com 4% das respostas. Ou seja, segundo os orientadores os professores cursistas tiveram boa participação e assiduidade nas formações como mostra as falas abaixo:

No conhecimento, na reflexão para melhoria do ensino, no refazer do planejamento, do currículo e daquilo que a gente coloca como plano de aula, né, ou no plano de aula, que cada um pode repensar sua prática, sua metodologia, pode repensar, repensar também sobre si, seu papel na educação, seu objetivo na sala de aula, que objetivo quer alcançar, despertou também um outro olhar para o aluno, para o estudante, nós pudemos discutir e discutimos, é, o nosso aluno, né, o protagonista do processo e isso fez com que o grupo fizesse uma avaliação madura de que aluno nós temos e como nós devemos melhorar a relação com eles (JUCELENE, 2017).

A prática deles melhorou né, a questão da, do relacionamento interpessoal com os estudantes também melhorou, eles, é conseguiram é, construir projetos que deram assim voz ao estudante, eles fizeram trabalhos de escuta do estudante, que eles, é, achavam até das aulas deles, então, foi uma avaliação muito boa, eles, tiveram essa, essa questão dessa mudança de, de postura (JAQUELINE, 2017).

Em relação aos orientadores se avaliarem, 12% afirmaram que o PNEM promoveu a reflexão de suas práticas pedagógicas, além desse dado, quando perguntado se a experiência formativa permitiu aos orientadores uma reflexão de suas práticas, 23% afirmaram que sim. Ou seja, houve um repensar pelos orientadores de suas práticas, como mostra as falas abaixo:

Eu acho que foi boa, é, aprendi bastante né, com, com, principalmente essa visão de Ensino Médio né, que muitas vezes a gente não vê ou não via como o aluno protagonista e depois dessa, dessa formação continuada eu acho que a minha visão de, de, de educador e de, em relação ao Ensino Médio mudou bastante, acho que ficou mais enriquecida (JUCILEIDE, 2017) De uma certa forma sim, né, porque a prática precisa ser renovada e essas formações reflexivas e críticas fazem a gente repensar, a, a, nosso dia a dia na sala de aula, tudo mais, então, assim, sempre é muito bom, muito positivo, precisa um aprofundamento e ter continuidade, ter que ser uma coisa constante esse aprofundamento, não pode ser um pacto e parou, não pode ser só ai né (ANTÔNIO, 2017).

A partir das falas dos professores podemos afirmar que, se os professores cursistas tiveram uma assiduidade e uma satisfação em participar do PNEM, foram influenciados pelas informações e debates que acompanhavam o programa. Essa percepção de mudanças que mencionamos está atrelada a nossa próxima seção. Nela, vamos analisar, o conceito de reflexividade, a partir das falas dos professores.

6.2.4.2 Reflexividade crítica

Em nossa seção 4.1.1, analisamos os elementos que influenciam a prática docente: o saber docente, a reflexividade crítica, nela abordamos a emergência de pensar em uma docência crítica reflexiva, compreendendo que processo de melhoria da prática pedagógica deve começar da reflexão sobre a sua prática, no que chamamos de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2002; ZAICHNER, 2008). Em nosso roteiro, estabelecemos questões sobre o tema, o que proporcionou elaborar um quadro nº 13, que se encontra abaixo, facilitando assim as análises.

Quadro 13 – Questões sobre a importância da prática formativa para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio – reflexividade crítica.

BLOCO 04: QUESTÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA FORMATIVA PARA A DOCÊNCIA CRÍTICA E REFLEXIVA NO ENSINO MÉDIO		
REFLEXIVIDADE CRÍTICA		
Nº referência do termo/ideia	Termos/ideias presentes nas falas dos professores	Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.
50	A prática crítica-reflexiva como ação-reflexão-ação.	06
51	Os conteúdos subsidiaram a prática reflexiva do professor.	08
52	Os conteúdos não subsidiaram a prática reflexiva do professor.	03
53	A experiência formativa levou a reflexividade.	10
65	Prática crítica-reflexiva como auto avaliação.	02
66	Prática acrítica-reflexiva como reflexão de questões/vivências relacionadas aos conteúdos na sala de aula.	01
67	Os conteúdos subsidiaram a prática reflexiva de alguns professores e de outros não.	02
68	A prática de formação no PNEM contribuiu para uma docência crítica-reflexiva.	10
69	A prática de formação no PNEM contribuiu em parte dos professores para uma docência crítica-reflexiva.	02

Fonte: Santos (2018).

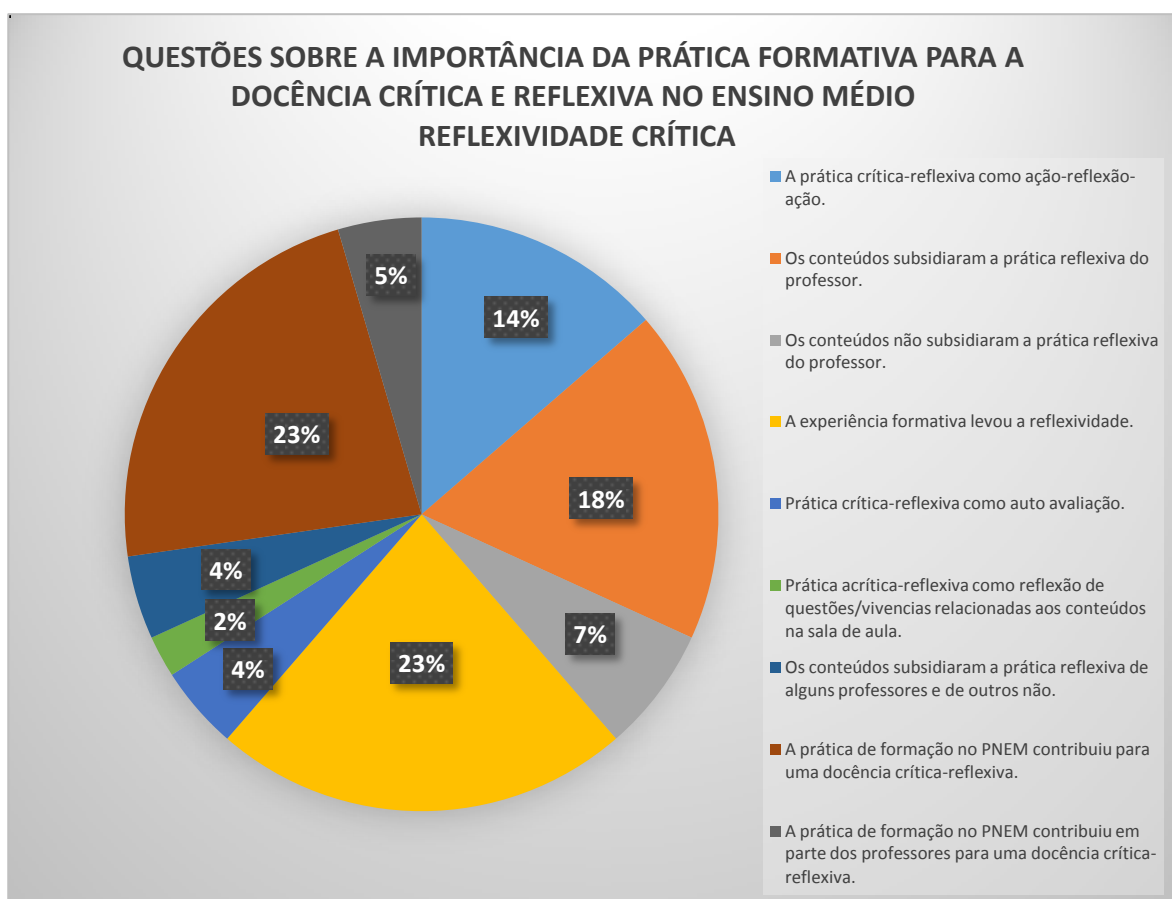
A partir dos dados do quadro nº 13, construímos um gráfico (abaixo) da subseção quem tem como objetivo analisar a ideia da reflexividade crítica, demonstrando o percentual que cada ideia possui sobre a importância da prática formativa para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio. Dessa forma, construímos uma visão detalhada das opiniões dos professores, e assim, podemos fazer as inferências necessárias para nossas análises.

A questão principal quando analisamos a ideia da reflexividade é necessidade que tem os professores de compreender que são sujeitos de sua formação. Ou seja, deve partir do profissional docente o interesse/necessidade/obrigação de refletir sobre sua prática pedagógica, essa reflexão deve partir da ideia da ação-reflexão-

ação. Esta reflexão deve levar em consideração as características do processo de educar.

A necessidade de repensar as relações pessoais em constante mudanças na contemporaneidade, deve levar em consideração também a rapidez com que as informações são repassadas, no mundo cada dia mais virtual, nas novas formas de abordar conteúdos, as novas obrigações da escola adquiridas pelo processo de descentralização. Resumindo, a escola é um mundo dinâmico onde a mudança deve ser constante.

Gráfico 14 - Questões sobre a importância da prática formativa para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio reflexividade crítica.



Fonte: Santos (2018).

Analisando os dados a partir do gráfico nº 14 é possível perceber que os professores têm a compreensão da ideia da reflexividade crítica, tanto que quando perguntado o que os eles entendiam como prática crítica-reflexiva afirmaram ser a ação-reflexão-ação, o que alcançou um percentual de 14% no bloco de resposta:

Prática crítica-reflexiva, eu acho que tudo, que toda prática que você faz, você deve refletir sobre ela né, é aquela história né, de Paulo Freire, ação-reflexão-ação né, você vai, você vai, antes você reflete, depois você vai refletir também, então essa reflexão de haver tanto antes, durante e depois de suas práticas (JUCILEIDE, 2017).

Indo mais além, compreendendo que, quando os professores falam que a experiência formativa levou a reflexividade e que a prática de formação no PNEM contribuiu para uma docência crítica-reflexiva respondem a partir da compreensão que tem sobre reflexividade. O percentual da compreensão dos professores sobre o que reflexividade crítica aumenta mais, já que para ambos itens houve dez citações e ambos alcançaram cada, um percentual de 23%. Como mostra a fala abaixo:

Ponto positivo, eu acho que a reflexões que a gente faz né, em relação as nossas ações, então é um momento de refletir pra gente conseguir fazer novamente novas ações né, motivados agora pelas reflexões (LETÍCIA, 2017).

Então, analisando o Quadro nº 11 e o Gráfico nº 14, entendendo que os professores ao responder tinham conhecimento do que é reflexividade, concluímos que os docentes sabem da ideia geral do conceito, o princípio de refletir sua ação pedagógica, em um movimento de ação-reflexão-ação (ZEICHNER, 2008), (FREIRE, 2002), (LIBÂNEO, 2008). Podemos afirmar que dentro dos objetivos do nosso estudo, os professores têm a percepção do PNEM como mudança, como um caminho de construção de uma reflexividade crítica. É o que podemos observar nas falas abaixo:

Sim, sim, com certeza é, eu acredito que é, o pacto foi importante e contribuiu não só pra mim como os demais colegas sobre essa reflexão do dia-a-dia na sala de aula e nossas experiências como educador é, em transmitir conhecimento para o aluno e construção do conhecimento também, acredito que sim (IAGO, 2017).

Um outro aspecto observado a partir dos dados é em relação aos conteúdos, o PNEM foi um curso que privilegiou “a articulação entre teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos” (PACTO, 2014, p. 5). E por isso seus cadernos possuem um conteúdo didático e também atividades práticas. Essa característica de ter um caderno para estudo foi referendada pelos professores como positivo, e justamente os conteúdos

presentes nesses cadernos possibilitou um repensar de sua prática, como mostra a fala abaixo:

Vê só, quando eu penso no pacto, eu penso que, a formação veio pra, a gente ter uma noção, é, de como é importante a avaliação, a auto avaliação, porque, eu lembro que, no meu grupo funcionava dessa forma, a gente quando começava lê os cadernos, os professores começaram a, a, a se, a se olhar e vê o, é, realmente eu me enquadro dentro dessa proposta? Então era, era algo que fazia com que houvesse uma reflexão, então era, uma formação continuada que trazia uma auto avaliação, uma reflexão, não uma coisa longe (JAQUELINE, 2017).

Essa relação dos conteúdos dos cadernos proporcionando uma ação reflexiva fica evidente quando observamos o gráfico, onde 18% afirmam que os conteúdos subsidiaram a prática reflexiva do professor, acrescidos do percentual onde afirmam que os conteúdos subsidiaram a prática de alguns professores com 4%. Ou seja, de certo modo, segundo os orientadores os cadernos foram fundamentais no propósito de incentivar uma ação reflexiva docente.

Quando analisamos na perspectiva do orientador, 23% afirmaram que a experiência formativa, incluindo os conteúdos, levou a reflexividade. E em apenas 7% foi dito que os conteúdos não subsidiaram a prática reflexiva dos professores, como mostra as falas abaixo:

Sim, levou sim, porque depois que você começa a pensar mais a sua prática didática, você começa a melhorar lá né, você não quer mais ser aquela coisa feijão com arroz, quer sempre diversificar e depois que a gente aprende, a gente acho que não volta mais né, é como, a mente se amplia e não quer voltar mais pro tamanho da situação anterior, eu acho que é mais ou menos isso (JUCILEIDE, 2017).

Outra observação que podemos destacar é que as falas remetem muito ao dia-a-dia do docente, a necessidade de mudar dentro da sala de aula, de mudar o cotidiano da escola que se encontra distante da realidade do aluno. Há uma preocupação dos orientadores em melhorar o processo de ensino e aprendizagem, da avaliação, como também da conduta profissional, como mostra as falas abaixo:

Levou sim, levou sim, [...] como já disse antes, essa reflexão não era apenas para o professor que estava em sala de aula, era para todos nós, qualquer que fosse a função no nosso papel para a educação, então nós tínhamos esse papel, o papel de primeiros nós avaliarmos, pra depois a gente avaliar o outro, então, essa contribuição fez melhorar, né, naquilo que nós propunha comumente pra gente que era orientador (JUCELENE, 2017).

Sim, levou, levou e assim, eu lembro até de um, um caderno que nós estudamos sobre avaliação, e assim, o grande xis da questão é avaliação padronizada né, se dá uma avaliação e não se observa os níveis que cada um estar, não sei levar em conta, então eu lembro de um caderno que trazia uma figura que, que eles riram na hora mas se, se perceberam, é, eu não sei, eu não lembro bem da imagem, mas era pedir algo pra um animalzinho fazer, algo que era impossível, então, faz uma reflexão sobre a avaliação, como você vai propor uma avaliação sabendo que, aquele estudante ele, vai ter total fracasso, você já sabe disso, então, á, refletir sobre avaliação na, foi, foi, foi formidável, não digo a você que realmente mudou a prática, porque pra mudar é uma exigência muito grande né, tem que mudar muita coisa, não é só o querer, mas foi formidável nosso momento, foi muito bom (JAQUELINE, 2017).

Como podemos perceber, há uma série de nuances importante presente no PNEM, um programa em formação continuada pensado para o Ensino Médio, que proporcionou momentos importantes para os professores. Assim na seção seguinte delineamos nossas considerações finais destacando o que consideramos de mais importante após essa análise.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como principal objetivo compreender qual a concepção dos professores orientadores de estudo sobre a formação continuada vivenciada no PNEM. Construimos um extenso referencial teórico a partir do material colhido com as entrevistas. A primeira questão evidente após esse longo caminho é a avaliação positiva que o programa teve, os professores orientadores contundentes em afirmar que o programa foi exitoso na forma como promoveu a formação continuada e um dos principais questionamentos foi a descontinuidade do PNEM.

Ficou evidente também como o aspecto micro influencia a construção de uma política, o contexto da prática se destacou em vários momentos, o exemplo que temos no PNEM é o processo de escolha dos orientadores, feito na maioria monocrática pelo gestor da escola, quando pela orientação do programa, essa escolha deveria ser feita pelo grupo de professores. Todavia, esse processo de escolha monocrática não interferiu de forma negativa, pelo contrário, há uma grande quantidade de respostas positivas relacionada ao orientador que foi escolhido pelo gestor.

Quando analisamos a articulação que existia no programa percebemos que não ficou esclarecido para os orientadores o papel institucional que cada personagem tinha no programa (MEC, Secretarias de educação, IESs, IFs, coordenadores, formadores, orientadores e professores cursistas). Houve uma cobrança, por exemplo, de uma maior presença das Universidades na escola, todavia, nas atribuições estabelecidas para o programa não há obrigação das IESs

estarem nas escolas, apesar de acreditarmos ser importante a presença das instituições no espaço escolar, esse papel de estar próximo aos orientadores no chão da escola cabia a secretaria de educação na pessoa dos formadores.

É perceptível também uma confusão que os orientadores fazem em relação ao papel da secretaria de educação. Os formadores regionais eram representantes da secretaria, todavia, em muitos momentos os professores mencionavam esses formadores como sujeitos que não faziam parte da secretaria. Ou seja, eram pessoas que facilitavam as formações para os orientadores, que mantinham uma relação boa, mas de acordo com as falas, não eram associados como representantes da secretaria de educação.

Essa cobrança pela presença da IES na escola e a confusão em relação aos formadores como representantes da secretaria demonstra que os orientadores desconheciam as normas do PNEM, não houve um estudo sobre a lei que instituiu, sobre a portaria que estabelecia as regras, tão pouco foi aprofundado as inúmeras obrigações que havia no documento orientador.

E esse conhecimento é importante para esclarecer principalmente a origem legal e institucional, há uma necessidade eminente que nós professores se apossamos desse vasto conteúdo legal e assim compreender como as políticas são criadas dentro de um contexto de influência e produção de texto conquistando assim subsídios para a luta por uma educação pública de qualidade.

A pesquisa também mostrou que o caminho de organização e execução escolhido para o PNEM foi positivo e bem aceito pelos professores orientadores, a ideia de formar professores da escola, conhecedores na realidade local, se mostrou um diferencial, justamente porque possibilitou que esse orientador conhecesse bem com quem trabalhava, preparava as formações pensando nas necessidades da escola.

Nosso maior legado está em mostrar o entusiasmo dos professores com o programa, da vontade de poder participar, de aprender, de oferecer aos colegas uma oportunidade de pensar sobre a prática pedagógica. Esse entusiasmo é mostrado nas altas porcentagens de avaliação positiva do PNEM, diga-se ainda mais, que todo esse gosto pelo programa aconteceu em meio a condições de trabalhos desafiadoras.

Um resultado que destacamos é que os agentes públicos têm a possibilidade de estudar como o PNEM foi pensado, organizado e executado, e dentro das

possibilidades incluir elementos do programa nas formulações de políticas públicas de formação continuada. Justifica-se essa afirmação em decorrência da avaliação extremamente positiva que os professores orientadores têm sobre o PNEM.

Essa avaliação positiva está atrelada a intensa relação que havia entre os envolvidos. O professor orientador por ser da escola, mantinha uma relação muito afetiva com seus colegas professores que estavam nas formações. Na outra ponta, o mesmo orientador manteve também uma relação muito afetiva com os formadores da secretaria de educação, ou seja, as dificuldades que haviam foram superadas através de uma relação de companheirismo entre os participantes. Esse estímulo a uma boa relação entre os sujeitos para nós é essencial ser repassado para outras políticas de formação continuada.

Se faz eminente pensar a formação continuada em dimensões coletivas, organizacionais e profissionais. Os desafios são grandes, principalmente se pensarmos na construção de uma agenda emancipadora em formação continuada de professores. A formação continuada deve ser pensada a partir da ação educativa e de processo pedagógico, sustentada em valores éticos e estéticos, contemplando as múltiplas linguagens e a valorização e respeito à diversidade.

O PNEM se mostrou um instrumento importante na luta contra a desvalorização profissional. A ideia de formações a partir do “chão da escola” para o “chão da escola” é bem destacada nas falas dos professores. Colegas de profissão da escola foram passar por um estudo e voltaram para a escola compartilhar e debater conhecimentos.

Todavia, ainda é preocupante perceber que passados trinta anos após promulgação da CF-88, continuamos em luta por uma educação pública de qualidade, posicionando o professor como sujeito importante na construção de valores, possibilitando o desenvolvimento do intelecto e do senso crítico dos estudantes. Assim, devemos pensar o professor reflexivo e promover o fortalecimento dos mesmos com a docência, que eles possam assumir efetivamente a identidade de professor e construir um corpo de classe.

Devemos pensar o professor como um profissional reflexivo em um ambiente propício à reflexão, com condições de trabalho adequadas. Afirmando assim a importância de uma formação continuada que possibilite aos professores lutarem contra um quadro profissional que não facilita o processo de ensino e aprendizagem.

Nossa pesquisa também se mostrou de grande relevância, nosso objeto de estudo, o programa PNEM apresentou-se extenso e complexo, todavia, de uma riqueza de informações enorme. O que fica é a certeza de que esse estudo é um pequeno esforço na compressão do programa e das políticas públicas em educação para o Ensino Médio.

Cabe mencionar também as dificuldades que tivemos, e entre elas a escolha do recorte teórico exigiu de nós um grande esforço de compreensão política, social, profissional sobre educação. A construção textual se mostrou um exercício acadêmico instigante, todavia, todo esforço compensado com uma pesquisa extensa e uma bagagem de conhecimento.

Esse esforço realizado por nós possibilita outros estudos em relação ao PNEM, como por exemplo a importância que o aspecto micro teve na condução do programa, ou mesmo estudos que evidenciem como foi especificamente a participação das universidades já que a ausência delas foi mencionada pelos orientadores.

Há também um amplo espaço para estudos dos materiais trabalhados, os cadernos foram bem aceitos e bem avaliados pelos professores e procurar saber os motivos dessa boa avaliação é algo interessante. Enxergamos também a necessidade de estudos que avaliem a importância do formador ser uma pessoa próxima da realidade dos professores, pois identificamos que grande parte da qualidade do PNEM está relacionada a pessoa do orientador que foi escolhido na escola e conhecedor do dia-a-dia naquele ambiente.

Por fim, como forma de apoio aos professores, reafirmamos a necessidade de engajamento político em favor da formação continuada, contribuindo com uma educação pública de qualidade. Necessidade de uma proximidade da universidade com a escola, o professor que está no chão da escola quer ampliar seu conhecimento, e vê a universidade como um caminho para isso.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, C. A. O Plano nacional de educação e o regime de colaboração. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 24 out. 2015.

ALEXANDRE, J. M. **Reestruturação curricular**: estudo de casos múltiplos sobre a implantação do ensino médio politécnico no Rio Grande do Sul. 2015. 173 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/132859/000984728.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 15 maio 2016.

ALARCÃO, I. A Escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 15-30.

ALMEIDA, H. É. M. de; FREITAS, M. da C. de; CAVALCANTE, J. A. Formação continuada para professores na Escola Senador José Gaudêncio: um olhar dos alunos do PIBID sobre o pacto pelo fortalecimento do ensino médio. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2014, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande: Realize Eventos & Editora, 2014. p. 1- 5. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_4datahora_14_08_2014_16_30_51_idinscrito_3588_df0982195e5f74de39d555edbf778e02.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2016.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/up000028.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

ALVES, C. P.; MOREIRA, C. Políticas Públicas de educação no Brasil: possibilidades de emancipação? **Revista Gestão e Políticas Públicas**. Disponível em: <<http://each.uspnet.usp.br/rgpp/index.php/rgpp/article/viewFile/101/88>>. Acesso em: 25 maio 2015.

ANDRADE, S. C. de et al. Currículo do ensino médio: uma reflexão sobre as contribuições do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio e do PIBIC-EM. In: SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, 5., 2015, Francisco Beltrão. **Anais...** Francisco Beltrão: Unioeste, 2015. p. 1463-1472. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/eventos/senieseminario/anais/>>. Acesso em: 19 jul. 2016.

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

ARAÚJO FILHO, H. M. G. de. As lutas e a agenda sindical para a valorização do magistério na perspectiva da CNTE: qual a contribuição do novo plano nacional de educação? **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 575-587, dez. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00575.pdf>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

AZEVEDO, J. M. L. de. Plano nacional de educação e planejamento a questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/441/572>>. Acesso em: 24 out. 2015.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. 288 p.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

BARBOSA, M. V.; FERNANDES, N. A. M. Políticas públicas para formação de professores: Pibid, Mestrados Profissionais e PNEM. **Em Aberto**, v. 30, n. 98, 2017. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3195>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, J. O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa: Educa, 2006a. p. 41-70.

BARROSO, J. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

BENITTES, V. L. A. **A Política de ensino médio no estado de Pernambuco: um protótipo de gestão da educação em tempo integral**. 2014. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru. Disponível em: <[http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11301/DISSERTAÇÃO Valéria Lima Benittes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/11301/DISSERTAÇÃO%20Val%C3%A9ria%20Lima%20Benittes.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 17 dez. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 15 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.752**, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 5 jan. 2017.

BRASIL. Parecer Cne/cp nº 2/2015, de 09 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília, DF, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação: **Planejando a próxima década. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014a. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 23 junho 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 1 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Brasília, DF. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm>. Acesso em: 01 nov. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova O Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 jul. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 jul. 2016.

CARVALHO, J. M. O não-lugar dos professores nos entre lugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 96-107, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000100008&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 1 fev. 2017.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, DF, v. 57, n. 5, p. 611-614, out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n5/a19v57n5.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

CAMPOS, C. J. G.; TURATO, E. R. Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínico qualitativa: aplicação e perspectivas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 124-129, abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v17n2/pt_19.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2017.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 240-255, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

CASTELLS, M. **A Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COLONTONIO, L. M.; SILVA, M. R. da. **Formação de professores do ensino médio**: cadernos de resumo: pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio. 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/03/MEC-Resumos-WEB.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2016.

CONAE 2014: Conferência Nacional de Educação: **Documento Final**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CONAE, 1, 2010, Brasília. **Documento Final**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. 165 p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2017.

O CONTEXTO político e a educação nacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p.3 29-334, jun. 2016. Editorial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200329>. Acesso em: 31 ago. 2017.

COSTA, G. L. M. O Ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 185-210, abr. 2013. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/viewFile/395/384>>. Acesso em: 22 maio 2016.

COSTA, G. L. M.; OLIVEIRA, D. A. **Trabalho docente no ensino médio no Brasil** - doi. 10.5007/2175-795X.2011v29n2p727. Perspectiva (Florianópolis), Perspectiva, SC, v. 29, n. 2, p. 727-750, fev. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2011v29n2p727/22228>>. Acesso em: 14 set. 2016.

CORREA, L. M. et al. Escola como locus da formação continuada e o pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: efeitos na vida dos professores. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 98, p. 87-104, jun. 2017. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3198>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CRUZ, J. M. **Toyotismo**. 2017. Disponível em: <http://www.infoescola.com/administracao_/toyotismo/>. Acesso em: 20 fev. 2017.

CRUZ P.; MONTEIRO, L. (Org.). **Anuário brasileiro da educação básica**: 2016. São Paulo: Moderna, 2016. 156 p. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/anuario_educacao_2016.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2016.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

CURY, C. R. J. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a12.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2015.

DAVIES, N. O Financiamento público às escolas privadas. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, v. 27, p. 74-91, jun. 2002. Disponível em:

<<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1030475303.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

DOURADO, L. F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 27-39, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602004000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 23 set. 2017.

FARIAS, I. M. S. de et al. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011. 192 p. (Coleção Formar).

FELDMAN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMAN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac. 2009. cap. ?, p. inicial-final.

FLORES, A. de O.; SISTI, C. F.; NARVAES, A. O “Pacto Nacional pelo fortalecimento do ensino médio”: a sua implementação na rede pública de ensino do município de São Borja nos anos de 2013 e 2014. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CIÊNCIA POLÍTICA**, 3, 2014, São Borja, RS. Disponível em: <<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/cienciapolitica/files/2014/06/artigo-alecarine.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2016.

FERREIRA, E. B. A Contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00293.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 144 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009. 148 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. Edição, São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

FREITAS, A. K. A. de; CRUZ, F. M. L. Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: formação continuada de professores e trabalho docente em análise. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 35-50, jun. 2015. Disponível

em: <http://revista.administracaoeducacional.com.br/artigos/03_20151.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ufrgs, 2009. 120 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p. Disponível em: <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997. cap. 9. p. 157-164.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21 set. 2017.

HADDAD, R. D.; HADDAD, M. I. D.; SOUZA, A. M. C. e. O Pacto nacional pelo fortalecimento o ensino médio no estado de Rondônia: avaliação e implicações na prática pedagógica dos professores. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 9., 2016, Aracaju. **Anais....** Aracaju: Unit, 2016. p. 1-13. Disponível em: <<https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2141/444>>. Acesso em: 18 jan. 2017.

INSTITUTO de CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. 2017. Disponível em: <<http://www.icebrasil.org.br/>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

KUENZER, A. Z. O Ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 112, p. 851-873, set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/11.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 543 p.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Mf Livros, 2008. 319 p.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 24, n. 94, p. 47-69, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2016

MACHADO, I. F.; SILVA, R. M. da; SOUZA, M. de L. J. de. Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 207-221, ago. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622016000200207&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 18 jan. 2017.

MELO, K. M. S. de. **Formação e profissionalização docente**: o discurso das competências. Maceió: Edufal, 2007. 159 p.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Transversalidade**. 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/transversalidade/>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino médio inovador**. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13439&Itemid=1038>. Acesso em: 10 ago. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jan. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1140**, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/projetos/pactoNacional/docs/portaria_mec_1140_2013.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 51**, de 11 de dezembro de 2013b. Estabelece critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais participantes da formação continuada no âmbito do pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000051&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 2 jan. 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília, DF, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 12 jul. 2016.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio : Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 26 jul. 2017.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 15 jul. 2017.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 5. ed. Porto: Porto Editora, 1999a. cap. 1. p. 13-35. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, Lisboa, v. 25, n. 1, p. 1-15, jun. 1999b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002>. Acesso em: 27 ago. 2016.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. Estudo da determinação das necessidades de professores: o caso do novo ensino médio no Brasil – elemento norteador do processo formativo (inicial/continuado). **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, ES, v. 28, p. 1-10, jan./abr. 2002. Disponível em: <[http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=profesion10&titulo=Estudo%20da%20determina%20das%20necessidades%20de%20professores:%20O%20caso%20do%20novo%20ensino%20m%E9dio%20no%20Brasil%20-%20Elemento%20norteador%20do%20processo%20formativo%20\(inicial/continuado\)](http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=profesion10&titulo=Estudo%20da%20determina%20das%20necessidades%20de%20professores:%20O%20caso%20do%20novo%20ensino%20m%E9dio%20no%20Brasil%20-%20Elemento%20norteador%20do%20processo%20formativo%20(inicial/continuado))>. Acesso em: 29 jul. 2017.

OBSERVATÓRIO do PNE. **Para manter vivo o Plano Nacional de Educação**. 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 16 maio 2016.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 398 p.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 197-209, ago. 2009. Disponível em: <www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317>. Acesso em: 14 dez. 2017.

OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 753-775, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 maio 2017.

PACTO Nacional pelo fortalecimento do ensino médio: **o pacto**. 2013. Disponível em: <<http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

PACTO Nacional pelo fortalecimento do ensino médio: **o pacto**. 2013b. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=41&Itemid=116>. Acesso em: 10 maio 2016.

PACTO Nacional Pelo Fortalecimento Do Ensino Médio: **Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio**. 2014. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/documento_orientador.pdf>. Acesso em: 23 de junho de 2015.

PERNAMBUCO. Caed - Ufjf. Secretária Estadual de Educação. **Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco: (SAEPE)**. 2017. Disponível em: <<http://www.saepe.caedufjf.net/>>. Acesso em: 14 maio 2017.

RANGEL, A. **Edgar Morin: É preciso educar os educadores**. 2017. Projeto Fronteiras do Pensamento. Disponível em: <<http://www.frenteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

REVISTA DO SISTEMA. Recife: SAEPE, 2016- Disponível em: <<http://www.saepe.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/03/PE-SAEPE-2016-RS-MR-WEB.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA. Brasília, DF: Ed. Venâncio III, 2012– Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_11_2012.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil: 1930/1973**. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 279 p.

ROSSI, M. **El País, 09 de fevereiro de 2017**. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/14/politica/1481746019_681948.html>. Acesso em: 14 dez. 2017.

SÁ, T. Lugares e não lugares em Marc Augé. **Tempo Social**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 209-229, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 1 fev. 2017.

SANTOS, J. B. dos. **Avanços e desafios da educação brasileira na atualidade**: uma reflexão a partir das contribuições de Hannoun e a educação infantil como uma aposta enactante. 2013. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JoedsonBritodosSantos-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, J. A. da. **Curso de direito constitucional positivo**. 28. ed. São Paulo: Malheiros editores. 2007.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. cap. ?, p. 222-248.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/37875068/FORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFISSIONAIS_REFLEXIVOS_-DONALD_A._SCHON.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504131102&Signature=JNOIxDTtyWOYs5iiPTDroZTCg3k%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DFORMAR_PROFESSORES_COMO_PROFISSIONAIS_RE.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2017.

APENAS **54,3% dos jovens concluem o ensino médio até os 19 anos**. 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/32163/apenas-543-dos-jovens-concluem-o-ensino-medio-ate-os-19-anos/>>. Acesso em: 23 jun. 2015.

TOMAZI, J. F.; MIRANDOLA, L. M. Pacto nacional pelo fortalecimento do ensino médio: apontamentos na formação dos professores no estado do Paraná. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, 5., 2015, Francisco Beltrão. **Anais....** Francisco Beltrão: Unioeste, 2015. p. 1234 - 1246. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo5/PACTO_NACIONAL_PELO_F

ORTALECIMENTO_DO_ENSINO_MEDIO_APONTAMENTOS_NA_FORMACAO_D OS_PROFESSORES_NO_ESTADO_DO_PARANA.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

XIMENES, S. B. Responsabilidade educacional: concepções diferentes e riscos iminentes ao direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 353-377, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a03v33n119.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 ago. 2017.

APÊNDICE A - Roteiro Entrevista

<p>Caracterização dos sujeitos da pesquisa</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Formação 2. Sexo 3. Idade 4. Tempo de docência 5. Quantidade de escolas que leciona
<p>Questões sobre a articulação entre universidades, secretaria de educação e escolas</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Como aconteceu a escolha de seu nome para ser orientador? 7. Como soube das formações promovidas pela universidade no âmbito do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio? 8. Para você, qual foi o papel da secretaria de educação na articulação entre o trabalho desenvolvido nas universidades e mobilização das escolas? 9. Destaque pontos positivos e negativos da articulação entre universidades, secretarias de educação e escolas, no âmbito do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio.
<p>Questões sobre a concepção de formação continuada</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Para você, qual o motivo do surgimento do pacto? 11. Que concepção de formação continuada estava presente no PNEM? 12. Você percebe o pacto como uma política importante para a formação continuada de professores? Por quê? 13. Como se dava a formação dos orientadores de estudo no âmbito do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio? 14. O que você acha das práticas formativas realizadas pelos professores orientadores de estudo do PNEM?

15. Você se sentiu preparado para a função de professor orientador no pacto?
16. Como foi a relação entre formadores, orientadores de estudo e os professores em formação?
17. Faça uma breve avaliação do material didático utilizado nas formações do PNEM.
18. Qual sua avaliação sobre a formação continuada promovida pelo PNEM?
19. Destaque pontos positivos e negativos da formação no Pacto.

Questões sobre a importância da prática formativa para a docência crítica e reflexiva no Ensino Médio.

20. Como você avaliaria a participação dos professores nas formações?
21. Para você, em que medida a formação contribuiu para a docência dos professores em formação?
22. O que você entende sobre prática crítica-reflexiva?
23. A prática de formação vivenciada no âmbito do PNEM contribuiu com a construção de uma docência crítica e reflexiva no Ensino Médio? Como? Por quê?
24. Na sua opinião, os conteúdos trabalhados na formação subsidiaram a prática reflexiva crítica do professor de Ensino Médio?
25. Essa experiência formativa levou você à reflexividade crítica sobre sua prática

APÊNDICE B - Relação dos Termos para Categorias de Análise

Termos/ideias presentes nas falas dos professores	Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.
1. Orientador escolhido pela gestão.	07
2. Orientador escolhido pelo grupo da escola.	02
3. Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela GREE/secretaria	05
4. Recebimento de material sobre o programa apenas pelas formadoras da secretaria.	03
5. A secretaria como papel articuladora importante.	08
6. Ausência dos representantes da Universidade nas formações.	02
7. Reprodução do material das formações dos orientadores na escola com os professores.	02
8. Reprodução pelos orientadores das práticas das formações nas escolas para os professores em formação.	02
9. Relação de contato/interação entre professores, orientadores e formadores.	02
10. Compreensão sistêmica/interdisciplinar do Ensino Médio.	03
11. Novas visões/percepções dos professores em relação aos alunos, educação e Ensino Médio.	08
12. Promoção de uma educação de qualidade.	01
13. Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela escola/gestão.	03
14. Papel neutro da secretaria de educação.	01
15. Surgimento do programa como busca de melhoria do Ensino Médio, da formação continuada.	06
16. Surgimento do programa como questão política.	02
17. O PNEM como promoção de mudança, de repensar, de fazer movimentar o Ensino Médio.	05
18. Concepção de promoção do aluno como o centro/protagonista do Ensino	07

Médio.	
19. Concepção do professor como mediador, pessoa importante na relação ensino/aprendizagem.	04
20. Percepção promovida pelo PNEM da educação como um todo nacional.	03
21. Descontinuidade de políticas de formação continuada.	11
22. Necessidade da continuidade do programa	12
23. Formação dos orientadores de forma/maneira dinâmica, organizada, diversificada.	09
24. Feedback entre professores e orientadores.	01
25. Professor não se sentiu preparado para a função de orientador.	03
26. Professor se sentiu preparado para a função de orientador.	06
27. Relação boa entre orientadores e professores.	09
28. Relação boa, feedback entre orientadores e os formadores da secretaria.	12
29. Ausência da relação dos professores com os formadores da secretaria.	01
30. Presença dos formadores da secretaria na escola.	01
31. Satisfação dos professores em participar do PNEM.	02
32. Material didático bom/ótimo/excelente.	14
33. Material didático fora da realidade da escola.	02
34. Avaliação positiva/importante/real/boa do PNEM.	21
35. Novas aprendizagem como ponto positivo.	
36. Formações corridas/apresadas/poucas.	02
37. Falta de tempo/programação para as formações.	04
38. Formações muito longas.	01
39. Falta e estrutura/espço físico para as formações.	01
40. Formações como troca de experiência/debate/interação/aprendizagem.	18
41. Dificuldade das formações aos sábados.	04
42. Formações distante da realidade das escolas.	02
43. Formações do PNEM incompleta.	01
44. Importância de o orientador ser professor da escola.	01
45. Participação boa dos professores nas formações.	08
46. Descompromisso/acomodação/pouca participação dos professores.	06
47. O PNEM promoveu melhorias na qualidade das aulas dos professores.	06
48. O PNEM promoveu a reflexão sobre sua prática docente.	07
49. O PNEM promoveu a reflexão sobre a prática dos professores em formação.	16
50. A prática crítica-reflexiva como ação-reflexão-ação.	06
51. Os conteúdos subsidiaram a prática reflexiva do professor.	08
52. Os conteúdos não subsidiaram a prática reflexiva do professor.	03
53. A experiência formativa levou a reflexividade.	10
54. Dificuldade na relação/motivação/estímulo dos professores.	07
55. Surgimento do programa como busca de uma integração curricular, integração entre aula e prática.	04
56. Surgimento do programa motivado pelos índices de reprovação e desistência.	01
57. Concepção de formação continuada no PNEM a interdisciplinaridade.	01
58. Concepção de formação continuada no PNEM o contato direto entre orientador e formador.	01
59. Concepção de formação continuada no PNEM de entender historicamente a educação no Brasil.	01
60. O PNEM como meio de valorização profissional e promoção da autoestima do professor.	02
61. Material didático estimulante/rico/bem elaborado.	15
62. Necessidade de aprofundamento do material didático.	03
63. Dificuldade com o sistema online do PNEM.	04
64. Participação relativa dos professores nas formações.	03
65. Prática crítica-reflexiva como auto avaliação.	02
66. Prática acrítica-reflexiva como reflexão de questões/vivências relacionadas aos conteúdos na sala de aula.	01
67. Os conteúdos subsidiaram a prática reflexiva de alguns professores e de outros não.	02

68. A prática de formação no PNEM contribuiu para uma docência crítica-reflexiva.	10
69. A prática de formação no PNEM contribuiu em parte dos professores para uma docência crítica-reflexiva.	02

APÊNDICE C - Lista dos Termos/Ideias por Bloco do Roteiro de Entrevista

Nº referência do termo/ideia	Termos/ideias presentes nas falas dos professores	Quantidade de vezes que o termo/ideia se fez presente nas falas dos professores.
------------------------------	---	--

BLOCO 03: QUESTÕES SOBRE A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA		
09	Relação de contato/interação entre professores, orientadores e formadores.	02
10	Compreensão sistêmica/interdisciplinar do Ensino Médio.	03
01	Orientações e prioridades da gestão em relação aos alunos, educação e Ensino Médio.	08
02	Orientação escolar pela equipe da escola.	02
03	Formações de nível superior, PNEM, cursos na rede CREB/secretaria da formação continuada.	06
04	Recebimento de material sobre questões práticas pelas formadoras da secretaria.	02
07	Atuação como parceira articuladora importante para pensar, de fazer movimentar o Ensino Médio.	08
06	Ausência de representação da diversidade nas formações do Ensino Médio.	02
07	Reprodução do material das formações dos orientadores na escola com os professores.	02
13	Informações iniciais sobre o PNEM repassada pela escola/gestão.	03
14	Papel neutro da secretaria de educação.	01
29	Ausência da relação dos professores com os formadores da secretaria.	01
30	Presença dos formadores da secretaria na escola.	01
63	Dificuldade com o sistema online do PNEM.	04

19	Concepção do professor como mediador, pessoa importante na relação ensino/aprendizagem.	04
20	Percepção promovida pelo PNEM da educação como um todo nacional.	03
21	Descontinuidade de políticas de formação continuada.	11
22	Necessidade da continuidade do programa.	12
23	Formação dos orientadores de forma/maneira dinâmica, organizada, diversificada.	09
24	Feedback entre professores e orientadores.	01
24	Professor não se sentiu preparado para a função de orientador.	03
26	Professor se sentiu preparado para a função de orientador.	06
27	Relação boa entre orientadores e professores.	09
28	Relação boa, feedback entre orientadores e os formadores da secretaria.	12
32	Material didático bom/ótimo/excelente.	14
33	Material didático fora da realidade da escola.	02
34	Avaliação positiva/importante/real/boa do PNEM.	21
35	Novas aprendizagem como ponto positivo.	
36	Formações corridas/apresadas/poucas.	02
37	Falta de tempo/programação para as formações.	04
38	Formações muito longas.	01
39	Falta e estrutura/espço físico para as formações.	01
40	Formações como troca de experiência/debate/interação/aprendizagem.	18
41	Dificuldade das formações aos sábados.	04
42	Formações distante da realidade das escolas.	02
43	Formações do PNEM incompleta.	01
44	Importância do orientador ser professor da escola.	01
55	Surgimento do programa como busca de uma integração curricular, integração entre aula e prática.	04
56	Surgimento do programa motivado pelos índices de reprovação e desistência.	01
57	Concepção de formação continuada no PNEM a interdisciplinaridade.	01
58	Concepção de formação continuada no PNEM o contato direto entre orientador e formador.	01
59	Concepção de formação continuada no PNEM de entender historicamente a educação no Brasil.	01
60	O PNEM como meio de valorização profissional e promoção da autoestima do professor.	02
61	Material didático estimulante/rico/bem elaborado.	15
62	Necessidade de aprofundamento do material didático.	03
BLOCO 04: QUESTÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA FORMATIVA PARA A DOCÊNCIA CRÍTICA E REFLEXIVA NO ENSINO MÉDIO.		
08	Reprodução pelos orientadores das práticas das formações nas escolas para os professores em formação.	02
31	Satisfação dos professores em participar do PNEM.	02
45	Participação boa dos professores nas formações.	08
46	Descompromisso/acomodação/pouco participação dos professores.	06
47	O PNEM promoveu melhorias na qualidade das aulas dos professores.	06
48	O PNEM promoveu a reflexão sobre sua prática docente.	07
49	O PNEM promoveu a reflexão sobre a prática dos professores em formação.	16
50	A prática crítica-reflexiva como ação-reflexão-ação.	06
51	Os conteúdos subsidiaram a prática reflexiva do professor.	08
52	Os conteúdos não subsidiaram a prática reflexiva do professor.	03
53	A experiência formativa levou a reflexividade.	10
54	Dificuldade na relação/motivação/estímulo dos professores.	07
64	Participação relativa dos professores nas formações.	03
65	Prática crítica-reflexiva como auto avaliação.	02
66	Prática crítica-reflexiva como reflexão de questões/vivências relacionadas aos conteúdos na sala de aula.	01
67	Os conteúdos subsidiaram a prática reflexiva de alguns professores e de outros não.	02
68	A prática de formação no PNEM contribuiu para uma docência crítica-reflexiva.	10
69	A prática de formação no PNEM contribuiu em parte dos professores para uma docência crítica-reflexiva.	02

AN
EX
O
A -
Ta
bel
a
Inf
or
ma
ção
o
Cu
sto
Pr
og
ra
ma

Situação dos Pagamentos										
TODAS										
	Perfil	Aguardando autorização IES	R\$	Autorizado IES	R\$	Aguardando autorização SGB	R\$	Aguardando pagamento	R\$	
<input checked="" type="checkbox"/>	Formador Regional	5	5.500,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
<input checked="" type="checkbox"/>	Coordenador Adjunto da IES	5	7.000,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
<input checked="" type="checkbox"/>	Coordenador	76	15.200,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	

<input type="button" value="▼"/> <input type="text" value="TODAS"/> <input type="button" value="▼"/>							
Enviado ao Banco	R\$	Pagamento efetivado	R\$	Pagamento recusado	R\$	Pagamento não autorizado FNDE	R\$
0	0,00	7233	7.956.300,00	0	0,00	26	28.600,00
0	0,00	794	1.111.600,00	0	0,00	16	22.400,00
0	0,00	55817	11.183.400,00	0	0,00	276	55.200,00
0	0,00	514	1.028.000,00	0	0,00	15	30.000,00
0	0,00	144045	110.194.425,00	0	0,00	341	280.865,00
0	0,00	2537	3.044.400,00	0	0,00	15	18.000,00
0	0,00	1722223	344.444.600,00	0	0,00	5370	1.074.000,00
0	0,00	2168	2.384.800,00	0	0,00	69	75.900,00
0	0	1.935.331	481.327.525	0	0	6.128	1.564.965

Fonte: MEC - Ministério da Educação; Assessoria da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação