



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DOCENTE: O PACTO
NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO/PNEM**

ALESSANDRA BATISTA DE OLIVEIRA

BRASÍLIA – DF

2017

ALESSANDRA BATISTA DE OLIVEIRA

**SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DOCENTE: O PACTO
NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO/PNEM**

Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação na linha de Pesquisa em Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA, sob a orientação da Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

BRASÍLIA – DF

2017

ALESSANDRA BATISTA DE OLIVEIRA

**SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DOCENTE:
O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO/PNEM**

**DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA À SEGUINTE
BANCA EXAMINADORA**

Brasília, 20 de fevereiro de 2017.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Presidente – FE/UnB

Profa. Dra. Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif
Examinadora Externa – FE/UCB

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
Examinadora Interna – FE/UnB

Profa. Dra. Nathália Cassettari
Suplente – FE/UnB

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA AUTOMATICAMENTE,
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO (A) AUTOR (A)**

OL48

OLIVEIRA, Alessandra Batista de.

SENTIDOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DOCENTE: O PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO/PNEM;

Alessandra Batista de Oliveira. Brasília (2017);

orientador KÁTIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA. -- Brasília, 2017.

147 P.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2017.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA. 2. ENSINO MÉDIO. 3. PNEM.

I. AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA, KÁTIA , Orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por mais uma vez tornar um sonho realidade na minha vida. Até aqui o Senhor tem me sustentado e derramado de sua infinita graça. Obrigada Senhor, pelo seu amor, cuidado e por direcionar os meus passos durante essa jornada.

Aos meus pais, familiares, em especial ao meu esposo e filhos pela força e contínuo incentivo e paciência durante essa etapa da minha vida.

Aos colegas de mestrado e ao Grupo de estudos e Pesquisas sobre a formação e atuação de Pedagogos e Professores – GEPPAPE, que foram essenciais no meu processo de aprendizagem, crescimento pessoal e profissional.

A Profa. Dra. kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, pela confiança, pela competência, pelo trabalho, pela paciência e pelo aprendizado. Muito Obrigada!

Pensar a possibilidade do conhecimento prático como solução de problemas oferecidos pelo imediatismo, limitando as ações profissionais ao espaço de atuação profissional, é confirmar uma realidade fazendo movimentos de adaptações e de busca da eficácia local e restrita a função exercida. A produção do conhecimento que defendemos para o professor da educação básica está relacionada à possibilidade da práxis, que indica uma reflexão no sentido originário do materialismo histórico dialético, como um movimento de ir além das aparências para que se possa realmente conhecer a prática e voltar a ela para transformá-la.

Kátia Curado

OLIVEIRA, Alessandra Batista de. **Sentidos da Formação Continuada para o Docente: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM**. 2017. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

RESUMO

Este estudo propõe compreender os sentidos da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM atribuídos pelos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal/SEEDF que participaram dessa formação no ano de 2014. O Pacto foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, e por meio dele, o Ministério da Educação e as Secretarias estaduais e municipais de educação, assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas. Na busca pela compreensão dos sentidos que os professores atribuíram a essa formação continuada, a pesquisa teve como objetivos identificar os elementos centrais da formação de professores proposta pelo PNEM; Relacionar as concepções de formação continuada para os professores de Ensino Médio presentes no PNEM; Conhecer os sentidos elaborados pelos professores em relação à formação continuada a fim de construir propostas que venham a significar a elaboração de reconhecimento da docência. Para isso, a proposta metodológica da pesquisa se fundamenta no materialismo histórico e dialético para analisar essa política pública de formação continuada para os professores de Ensino Médio no intuito de identificar os elementos centrais que fundamentam a formação continuada do Pacto, reconhecendo a ciência como um processo da história e da ação humana e nesse movimento elencar algumas categorias metodológicas de análise que constituem e fundamentam o trabalho docente. Os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa foram à construção do estado do conhecimento para conhecermos o que já foi pensado e produzido sobre o objeto a ser estudado, e nesse percurso construir um diálogo articulado com as concepções e políticas de formação continuada propostas para os professores de Ensino Médio. Como sistemática para a coleta de dados optamos por entrevistas semiestruturadas e ao analisarmos as falas e expressões dos professores entrevistados buscamos entender os sentidos e significados que os professores que participaram do Pnem atribuíram a essa formação. As análises dos dados conduziram a algumas categorias mediadoras da formação continuada no Pnem, apontadas como sentidos pelos os professores da SEEDF, que participaram dessa formação. Foi-nos percebida a formação como um meio de “atualização” profissional, a “perda de sentido do trabalho docente”, a “formação de baixo impacto”, a “ausência de formação específica para os professores de que atuam no ensino médio”, a “descontinuidade das políticas de formação” e o “reconhecimento do professor”. É importante destacar a complexidade desse exercício de explicar essas categorias diante das múltiplas determinações que envolvem a totalidade desse objeto e que esse diálogo precisa estar articulado com as condições históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais em que esses professores se constituíram ou se constituem como profissionais, para realmente compreendermos os sentidos dessa formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada; Ensino Médio; PNEM.

OLIVEIRA, Alessandra Batista de. **Sentidos da Formação Continuada para o Docente: o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM**. 2017. 143p. Dissertation (Master of Education) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ABSTRACT

This study proposes to understand the meanings of the continuing education of the National Pact for the Strengthening of Secondary Education / PNEM attributed by the teachers of the Education Department of the Federal District / SEEDF who participated in this training in 2014. The Pact was regulated by Ministerial Ordinance No. 1,140, Of November 22, 2013, and through it, the Ministry of Education and the state and municipal secretaries education, assume the commitment to value the continuing education of teachers and pedagogical coordinators who work in public secondary education in rural and urban areas . In the search for the understanding of the senses that the teachers attributed to this continuous formation, the research had as objectives to identify the central elements of the training of teachers proposed by the PNEM; To relate the conceptions of continuing education to the high school teachers present in the PNEM; To know the senses elaborated by the teachers in relation to the continuous formation in order to construct proposals that will mean the elaboration of recognition of the teaching. For this, the methodological proposal of the research is based on historical and dialectical materialism to analyze this public policy of continuing education for teachers of High School in order to identify the central elements that underpin the continuing formation of the Pact, recognizing science as a process History and human action and in this movement to list some methodological categories of analysis that constitute and base the teaching work. The methodological procedures adopted to carry out the research were to build the state of knowledge to know what was already thought and produced about the object to be studied, and in this way to build a dialogue articulated with the conceptions and policies of continuing education proposed for the High school teachers As a systematic approach to data collection we opted for semi-structured interviews and when analyzing the speeches and expressions of the teachers interviewed, we sought to understand the senses and meanings that the teachers who participated in the Pnem attributed to this formation. The analysis of the data led to some mediating categories of continuing training in Pnem, pointed as meanings by the SEEDF teachers, who participated in this training. Training was perceived as a means of professional "updating", "loss of meaning of teaching work", "low-impact training", "absence of specific training for teachers who work in high school", The "discontinuity of training policies" and "teacher recognition". It is important to emphasize the complexity of this exercise of explaining these categories in the face of the multiple determinations that involve the totality of this object and that this dialogue must be articulated with the historical, social, economic, political and cultural conditions in which these teachers constituted themselves or constitute themselves as Professionals to really understand the meanings of this continuing education.

Keywords: Continuing education; High school; PNEM.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01- Processo de Subjetivação e Objetivação	80
Figura 02 - Sentidos da Formação Continuada do Pnem	81

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 – Base de dados e trabalhos encontrados.....	26
Quadro 2 – Formato do PNEM no DF.....	73
Quadro 3 – Relação dos Cadernos da I Etapa do Pnem (1)	74
Quadro 4 – Relação dos Cadernos da I Etapa do Pnem (2)	75
Quadro 5 – A formação com o sentido de atualização	83
Quadro 6 – O Lócus da formação e a carreira	86
Quadro 7 – Diálogo entre os pares	87
Quadro 8 – Ênfase na Formação profissional	88
Quadro 9 – Resultado das escolas nas avaliações	90
Quadro 10 – Condições de Trabalho dos professores	91
Quadro 11 – Mudanças na prática docente	93
Quadro 12 – O Pnem como uma formação de baixo impacto.....	94
Quadro 13 – Necessidades formativas	95
Quadro 14–Formação para trabalhar com as novas tecnologias	96
Quadro 15- Formação para trabalhar com a diversidade	98
Quadro 16– Descontinuidade do Pnem	99
Quadro 17– Reconhecimento do professor	102

LISTAS DE SIGLAS

- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDE – Bônus de Desempenho Educacional
- CD – Câmara dos Deputados
- CEM 02 – Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia
- CEMEB – Centro de Ensino Médio Elefante Branco
- CEM 01 – Centro de Ensino Médio 01 do Gama
- Chicão – Centro de Ensino Médio São Francisco
- CEM 01 – Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- DF – Distrito Federal
- EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
- ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FE – Faculdade de Educação
- FIES – Financiamento ao Estudante de Ensino Superior
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- GEPFAPe – Grupo de Estudos e Pesquisas para atuação e formação de professores e pedagogos
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IES – Instituições de Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- PDCA – Profissão Docente, Currículo e Avaliação
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIBICEM – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para o Ensino Médio
- PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID
- PNAE – Programas de Alimentação Escolar
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNAT – Transporte Escolar
- PNEM – Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
- ProUni – Programa Universidade para Todos
- RNFC – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores
- SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
- SisMédio – Sistema informatizado de cadastro desenvolvido para atender ao público do pacto
- UnB – Universidade de Brasília
- UNICEF – United Nations International children's Emergency Fund/Fundo Internacional de Emergência das nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Proposta metodológica.....	15
Categorias de análise metodológica.....	17
Fases metodológicas da pesquisa.....	19
CAPÍTULO I – O ESTADO DO CONHECIMENTO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO	25
1.2 – O campo de conhecimento sobre a formação continuada de professores para o Ensino Médio.....	35
1.3 - Aspectos conceituais da formação continuada de professores No Brasil.....	40
1.4 - A formação continuada para o Ensino Médio.....	51
CAPÍTULO 2 - O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E O PNEM COMO FORMAÇÃO CONTINUADA GERAL E ESPECÍFICA	57
2.1- Dialogando com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.....	66
2.1.1- A criação do Pnem e sua implementação.....	71
CAPÍTULO 3 - OS SENTIDOS ELABORADOS PELOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO PNEM	77
3.1 - Categorias de análises do objeto.....	82
3.1.2 – Formação continuada percebida como atualização.....	82
3.1.3- Motivação Para a formação.....	85
3.1.4- Elementos destacados como positivos da formação: a prática, a troca de experiências e a formação humana.....	87
3.2. – Categoria trabalho docente: perda de sentido.....	89
3.2.1 - Contribuições para o trabalho docente: teoria e prática.....	92
3.3 - Formação inexpressiva.....	93
3.4 - Ausência de formação específica para os professores que atuam no Ensino Médio.....	94
3.4.1 – Novas tecnologias.....	96
3.4.2 – Lidar com a diversidade.....	97
3.5 - Descontinuidade das formações.....	99
3.6 - Reconhecimento do professor.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
APÊNDICE.....	113
APÊNDICE I.....	114
ANEXOS	116
ANEXO I: PROFESSOR 1.....	117
ANEXO II: PROFESSOR 2.....	121
ANEXO III: PROFESSOR 3.....	123
ANEXO IV: PROFESSOR 4.....	126
ANEXO V: PROFESSOR 5.....	128
ANEXO VI: PROFESSOR 6.....	133

ANEXO VII: PROFESSOR 7.....	137
ANEXO VIII: PROFESSOR 8.....	140
ANEXO IX: PROFESSOR 9.....	142
ANEXO X: PROFESSOR 10.....	145

INTRODUÇÃO

Esse estudo teve origem a partir das experiências como professora do Ensino Médio durante vinte e quatro anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), como coordenadora pedagógica nos últimos cinco anos e orientadora de estudos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no ano de 2014.

A formação docente sempre despertou em mim interesse e algumas inquietações que foram acentuadas quando comecei atuar como coordenadora pedagógica nessa modalidade de ensino. Essas inquietações me fizeram buscar o espaço acadêmico para poder compreender a formação continuada de professores e conseguir desenvolver a desafiadora função de coordenadora pedagógica. Comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação e Atuação de Professores/Pedagogos, que desenvolve estudos sistemáticos acerca da formação e atuação de docentes, envolvendo a investigação das múltiplas determinações e contradições na implementação das políticas de formação e valorização, no processo do desenvolvimento docente e no exercício da profissão, com uma abordagem sócio-histórica dialética. Esse momento foi o fio condutor para ampliar o meu olhar sobre a formação continuada.

O Ensino Médio no Distrito Federal tem sido pauta de debates e agendas em diferentes espaços sociais, principalmente diante de dados estatísticos como as altas taxas de reprovação e evasão escolar e baixos resultados demonstrados por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A reorganização do tempo/espaço proposta pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, a discussão do Currículo em Movimento e o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) surgem na tentativa de mudar esse cenário, coadunando com políticas educacionais implementadas no país.

Tais reformas propõem a necessidade de redefinição do trabalho docente para atender às novas propostas educacionais, que no caso do Ensino Médio estão centradas na necessidade de mudar os objetivos em direção ao desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos que os ajudem a desenvolver a cidadania e prepará-los para o mercado de trabalho.

As políticas públicas de formação continuada que se concretizam em programas de formação, como é o caso do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), tem como eixo norteador o trabalho pedagógico docente na

busca de construir elementos da reformulação dessa etapa de educação. Cada vez mais tais políticas vêm buscando traçar um perfil profissional desejável para o professor pautado nas competências do trabalho docente.

Tais propostas têm apontado para a problemática da formação continuada como um tema de grande relevância dentro do processo de aprendizagem para o professor, para a escola, para os alunos e também para as reformas se materializarem. Questiona-se sobre quais os sentidos que os professores construíram a partir da formação continuada do Pnem, especificamente se eles se reconheceram nessa formação?

Este estudo propõe compreender os sentidos da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/Pnem atribuídos pelos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal que participaram dessa formação no ano de 2014. Apresentamos como objetivos específicos:

- Identificar os elementos centrais da formação de professores proposta pelo Pnem.
- Relacionar as concepções de formação continuada para os professores de Ensino Médio presentes no Pnem.
- Conhecer os sentidos elaborados pelos professores em relação à formação continuada a fim de construir propostas que venham a significar elaboração de reconhecimento da docência.

Proposta Metodológica

A proposta metodológica da pesquisa se fundamenta no materialismo histórico dialético, para investigar a política pública de formação continuada para os professores do Ensino Médio – o Pnem – buscando conhecer os sentidos elaborados pelos sujeitos público-alvo, constituídos com a participação no curso, tendo como referência a análise dos elementos centrais que fundamentam a formação continuada do Pacto.

Para Frigotto (2001), Netto (2011), e Gamboa (2012), esse método de análise permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade, dando conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. Constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais.

Assim, no materialismo histórico dialético, a relação sujeito e objeto é compreendida como uma relação dialética, como Rêses, Sousa e Curado Silva afirmam:

O conhecimento científico, decorrente da relação dialética entre o sujeito e objeto tem como compromisso o desvelamento da realidade, possibilitando a apreensão dos seus nexos constitutivos. O caminho do conhecimento, portanto, parte da aparência para a essência, essencialidade que é histórica e aberta e que constitui uma verdade histórica (RÊSES; SOUSA; CURADO SILVA; 2016. p. 29).

Essa perspectiva se efetiva no campo educacional pela práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. O materialismo histórico dialético é apoiado num tripé em movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação, ou seja, a práxis em sua dimensão transformadora.

Segundo Netto (2011), esse método de pesquisa propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência e visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou. Nesse processo, os instrumentos e também as técnicas de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, levantamento de dados, etc.

A escolha pela abordagem do materialismo histórico dialético se deu pelo reconhecimento da ciência como um produto da história e da ação humana. Nessa perspectiva, o método caracteriza-se pelo movimento do pensamento por meio da materialidade histórica da realidade humana nas suas relações sociais. Assim, a formação continuada de professores precisa ser pensada como um processo de construção social e histórica. E, nessa construção se fundamenta nas principais categorias do método: a matéria, a consciência e a prática social.

A matéria como “categoria filosófica” onde se estabelece a relação do homem com o mundo. Essa matéria está integrada por uma infinidade de objetos e sistemas que existem no mundo real, ou seja, a realidade objetiva. E que existe independentemente de nossa consciência. Essa matéria está em constante movimento e segundo Triviños

(2013), separar o movimento da matéria equivale a separar o pensamento da realidade objetiva, separando as sensações do mundo exterior.

A consciência é uma propriedade da matéria, a mais altamente organizada que existe na natureza, a do cérebro humano. É um reflexo da matéria. A grande propriedade da consciência é a de refletir a realidade objetiva. Assim surgem as sensações, as percepções, representações, conceitos, juízos. Todos eles são imagens. Reflexões adequadas, verdadeiras, da realidade objetiva. Estas imagens são produtos ideais.

O materialismo dialético reconhece que a contradição é uma forma universal do ser. E a Lei da Unidade e da Luta dos Contrários constitui a essência da dialética. Nesse movimento, teoria e prática formam um par dialético, como cita Triviños (2013), e essa prática entendida como:

[...] a filosofia marxista não enfoca a prática como experiência sensorial subjetiva do indivíduo, como experimento do científico etc., mas como atividade, antes de tudo, como processo objetivo de produção material, que constitui a base da vida humana, e também como atividade transformadora revolucionária das classes e como outras formas de atividade social prática que conduzem à mudança do mundo (TRIVIÑOS, 2013, p. 64).

Nesse sentido, a formação continuada de professores é uma temática que se apresenta sempre em pauta, e que representa um campo de disputa ideológica e política. O professor é visto como um grande protagonista para transformar a Educação. Porém, diante do que está posto, é preciso questionar qual a função da escola para a sociedade moderna e que tipo de professor se quer formar, que projeto de educação está sendo construído e consolidado. As questões são complexas, mas são necessárias para a compreensão do objeto de pesquisa para que nesse processo dialético e contraditório possamos ir além da aparência e caminharmos em direção da essência do objeto.

Categorias de análise metodológica

A escolha por categorias de análise é fundante para refletir e compreender uma realidade social concreta em um determinado tempo e lugar. Cury afirma:

As categorias possuem simultaneamente a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política. Portanto, a exposição formal que se segue só tem sentido enquanto instrumento metodológico de análise, ligado à prática educativa e no contexto de um tempo e um lugar determinado (CURY, 1987, p. 21).

O presente estudo pretende analisar a formação continuada dos docentes do Ensino Médio a partir de algumas categorias de análise: a contradição e a mediação. Tendo como centralidade a formação continuada dos professores dessa etapa de ensino, e pensando nas demais categorias, como instrumentos de análise, num movimento dialético para a compreensão do objeto a ser estudado.

A categoria “contradição” para a compreensão desse movimento é essencial para entendermos todo esse processo. Primeiramente, porque quando partimos da categoria trabalho entendemos que as condições econômicas, sociais e políticas na relação de classes no sistema capitalista são extremamente contraditórias e os discursos no campo político são carregados de intencionalidades e interesses ocultos que reproduzem a lógica do capital.

A partir daí, essa luta dos contrários é vital para a filosofia das práxis, que segundo Cury (1987), indicar o real como contraditório significa fornecer armas teóricas ao movimento de superação da sociedade capitalista. A ocultação desse caráter implica a justificação teórica do existente. A contradição como categoria para interpretar o real e concreto é também dialética, pois para a compreensão do real vão aparecer múltiplas determinações e nesse processo de luta dos contrários é preciso superar a contradição para transformar a realidade. É importante destacar nas contradições o que há de caráter geral e específico nos diferentes fenômenos, para que o conhecimento construído possa dar conta da totalidade histórica.

Diante do que a pesquisa propõe estudar, que é a formação continuada de professores, outra categoria essencial para a análise do objeto é a mediação. Para Cury:

A categoria da mediação expressa às relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo, os fenômenos, ou o conjunto de fenômenos que o constituem, não são blocos irreduzíveis que se opunham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos, se trava uma teia de relações contraditórias, que se imbricam mutuamente (CURY, 1987, p.43).

Para mediar é preciso entender a teia de relações que são construídas historicamente sobre o fenômeno que se pretende estudar, é preciso fazer esse movimento constante para apreender as múltiplas determinações que constituem o objeto de pesquisa.

É interessante destacar que em muitas situações concretas, é delegado ao professor a função de mediador no processo de aprendizagem e quais implicações esse papel pode trazer para o trabalho docente? Essa mediação é uma mediação reprodutora de uma ideologia dominante ou uma mediação crítica? Essa mediação busca trazer as contradições postas na sociedade capitalista e que permeiam o trabalho docente?

Nesse movimento dialético, e por meio das categorias de análise é que buscamos compreender os sentidos que os professores do Ensino Médio construíram a partir da formação continuada do Pnem. Cabe destacar que as categorias propostas de análise se inserem num contexto da práxis, como uma ação transformadora, que permita trazer a essência e desvelar como o fenômeno da política se revela na aparência e nesse movimento tentar ultrapassar as barreiras do abstrato, e entender o concreto, a materialidade sobre os sentidos que a política “provoca” nos sujeitos. Assim, construir e desenvolver uma educação em que o sujeito seja capaz de pensar de forma crítica, autônoma e emancipadora.

Fases metodológicas da pesquisa

No primeiro momento da pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no intuito de conhecer, estudar e pesquisar o que já foi produzido sobre o objeto a ser estudado. Até mesmo para pensar onde o estudo pode avançar na construção do conhecimento sobre a temática. Assim, construir o estado do conhecimento da pesquisa e nesse processo desenhar o objeto, com a definição da problemática e delinear os objetivos da pesquisa, bem como as bases metodológicas que fundamentam o estudo.

O segundo momento trata de um estudo teórico, cuja proposta é construir um diálogo articulado com as concepções de formação continuada propostas para os professores do Ensino Médio, assim como as políticas públicas de formação continuada, implementadas pela SEEDF nas escolas públicas. Nesse percurso, contextualizar essa etapa do ensino no Brasil, buscando elementos sociais, históricos, políticos e

econômicos que são significativos na compreensão dessa realidade, e que contribuíram para a análise do objeto da pesquisa.

Por último, como sistemática para a coleta de dados e com o objetivo de analisar os sentidos elaborados pelos professores da SEEDF que participaram dessa formação, foram utilizadas como instrumento metodológico a técnica de entrevistas. Fizemos a opção por trabalharmos com entrevistas semiestruturadas por apresentar como uma de suas características a utilização do roteiro previamente elaborado e por permitir respostas espontâneas que não estejam condicionadas a uma padronização de alternativas. Ao decidirmos por esse formato de coleta de dados, estamos nos referenciando em Triviños (1987) que afirma que a entrevista semiestruturada favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade; além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Alguns critérios foram estabelecidos para delinear a pesquisa, apresentando o seguinte contexto:

- ▶ Rede pública – Secretaria de Educação do DF;
- ▶ Educação básica – Ensino Médio;
- ▶ Sujeitos-professores que participaram da formação/Pnem em 2014;
- ▶ Uma Escola de Ensino Médio em cinco Coordenações Regionais de Ensino (CRE's) diferentes (escolas que são tradicionais em trabalhar com essa etapa de ensino);
 - ▶ Coordenações Regionais de Ensino escolhidas: Plano Piloto, Ceilândia, Gama, Sobradinho e São Sebastião (que são localizadas em diferentes espaços geográficos do Distrito Federal (DF) e apresentam características socioeconômicas distintas);
 - ▶ Critérios na escolha dos professores: um professor por cada área de conhecimento (ciências humanas e ciências exatas);
 - ▶ No total foram entrevistados 10 professores;

Para compreendermos melhor o contexto geográfico em que a pesquisa se deu, vamos discorrer um pouco de como está organizado o espaço geográfico do Distrito Federal, e porque escolhemos as regionais de ensino do Plano Piloto, Ceilândia, Gama, Sobradinho e São Sebastião.

O espaço geográfico do Distrito Federal está organizado de forma diferente das demais unidades da federação, pois não é um estado, e nem um município. É, na

realidade, um território autônomo, dividido em Regiões Administrativas (RAs), também conhecidas como cidades-satélites. Atualmente, possui 31 Regiões Administrativas, cada região possui um administrador indicado pelo governador.

Assim, as Coordenações Regionais de Ensino (CRE's) que escolhemos para realizar a pesquisa estão localizadas: na Região Administrativa de Brasília (RA I) (Plano piloto), Região Administrativa do Gama (RA II), Região Administrativa de Sobradinho (RA V), Região Administrativa de Ceilândia (RA IX) e Região Administrativa de São Sebastião (RA XIV). Buscamos escolher regiões administrativas localizadas em pontos distintos do DF, tendo como referência características socioeconômicas distintas entre essas regiões.

Diante da escolha das RAs e suas respectivas CREs, buscamos então as escolas de ensino médio das regiões que já tivessem uma tradição e uma experiência em ofertar essa etapa de ensino. A partir dessa realidade foram escolhidas as seguintes escolas públicas de ensino médio no DF:

- 1- Centro de Ensino Médio Elefante Branco – CEMEB
- 2- Centro de Ensino Médio 02 da Ceilândia - CEM O2
- 3- Centro de Ensino Médio 01 do Gama – CEM 01
- 4- Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho – CEM 01
- 5- Centro de Ensino Médio São Francisco – Chicão

Vamos apresentar um breve histórico dessas escolas, baseando-se em algumas informações que constam no Projeto Político e Pedagógico das instituições referenciadas, para situarmos o ambiente escolar em que a pesquisa aconteceu. Começando pelo Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), que foi inaugurada em 22 de abril de 1961, com objetivo de ser uma escola modelo para a nova capital e conseqüentemente para o país. Com 55 anos de existência, representa, assim, uma escola histórica no contexto da educação em Brasília.

Atualmente, no Elefante Branco, como é comumente conhecida, funciona os três turnos, e atende estudantes de várias regiões do DF e entorno, com diferentes realidades socioeconômicas. Possui também atendimento aos alunos matriculados no ensino regular com deficiência auditiva (esse atendimento conta com a sala de recursos),

alunos com altas habilidades e ainda atende aos estudantes com outras deficiências, realizado na sala generalista¹.

O Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia, criado pela Resolução nº 18-Câmara dos Deputados (CD), em 21 de agosto de 1973, sob a denominação de Centro de Ensino de 1º Grau 05, alterada pela Resolução nº 36-CD, em 16 de março de 1978, para Centro Educacional 02 de Ceilândia. Foi inaugurado no dia 06 de setembro de 1973, tendo iniciado suas atividades no dia 10 do mesmo mês. Em 2001, passou a ser chamado de Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia.

Hoje, a escola oferece o ensino médio regular nos três turnos e o ensino fundamental séries finais (9º ano), desde 2003. Atualmente, estão matriculados 2.355 alunos, que são da comunidade local, outras regiões do DF e também do Entorno do DF. Essa escola surge em contexto histórico peculiar, pois a cidade em que ela está situada tem sua origem em uma campanha do governo de Brasília para erradicar as invasões que estavam surgindo na nova capital do Brasil, daí a origem do nome Ceilândia, que significa Campanha de Erradicação de Invasões (CEI). Dois anos depois, foi inaugurada esta escola objetivando atender a comunidade carente que ali se estabelecia.

O Centro de Ensino Médio do Gama teve início no dia 09 de Abril de 1962, e ficou conhecido na época como Ginásio do Gama. Funciona no prédio da Escola Classe 01, apenas no noturno. Apenas em 1964, com a inauguração do curso diurno, é que a escola conquistou o seu espaço físico, quando se passou a chamar Ginásio Moderno do Gama. A escola passou por várias nomenclaturas e ofertou vários níveis e modalidades de ensino até chegar à nomenclatura atual.

Hoje, o CEM 01 do Gama, oferece todas as séries do Ensino Médio Regular, nos turnos matutino e vespertino, e a Educação de Jovens e Adultos – EJA (3º segmento), no turno noturno, sendo a maioria dos alunos da própria comunidade, com características socioeconômicas e culturais bastante diversificadas.

O Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho, também conhecido como Ginásio, foi criado pelo Decreto Nº 481 de 14/01/66 e autorizado pela Portaria “E” Nº 11/66 da Secretaria de Educação, com a denominação de “Ginásio Provisório de Sobradinho”. Passou a denominar-se Centro de Ensino Médio 01 de Sobradinho. Atualmente, a

¹ Nas salas generalistas, são atendidos, individualmente ou em grupos, estudantes com deficiência intelectual/mental, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno global do desenvolvimento.

maioria de seus alunos é da região central de Sobradinho, mas recebem também alunos da Zona Rural e Condomínios adjacentes. A escola atende os três turnos, sendo o noturno destinado ao atendimento da EJA – Educação de Jovens e Adultos.

O Centro de Ensino Médio São Francisco (Chicão) iniciou suas atividades no ano letivo de 2008, em uma unidade provisória para atender a comunidade de São Sebastião-DF, uma vez que a cidade dispunha de uma única escola de Ensino Médio, o CEM 01. Tornou-se fundamental a criação de uma nova unidade escolar que atendesse a demanda crescente de vagas na comunidade local.

Em Junho de 2007, deu-se início ao processo de licitação para a construção do Centro de Ensino Médio São Francisco. Enquanto isso, a escola funcionava em salas cedidas pela Regional de Ensino de São Sebastião e pelo Centro de Ensino Médio Gismo no Plano Piloto-DF. O “Chicão” iniciou suas atividades no prédio novo no 2º semestre de 2009. As novas instalações transformaram a escola em referência de espaço físico institucional na cidade. A escola oferece o ensino fundamental II séries finais e o ensino médio, nos turnos matutino e vespertino, além de estar vinculado ao Núcleo de Ensino da Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (NUEN/UIPSS), que é uma unidade socioeducativa que atende adolescentes autores de atos infracionais.

Esse é um breve contexto histórico das escolas em que a pesquisa se desenvolveu. São escolas que apresentam uma trajetória de experiências com a realidade do Ensino Médio no DF, porém, com contextos socioeconômicos distintos e uma comunidade escolar bastante diversificada.

Organizamos, então, a pesquisa em três capítulos, o primeiro capítulo com o título: **O Estado do Conhecimento: a formação continuada de professores para o Ensino Médio**. Fizemos uma revisão bibliográfica no intuito de entender o que já foi investigado e pensado sobre o tema proposto na pesquisa. Foi possível construir um estado do conhecimento sobre a formação continuada de professores que atuam no ensino médio, e constatar que o campo da formação continuada para os professores que atuam nessa etapa de ensino é algo muito novo. A maioria dos trabalhos encontrados abordam questões específicas das áreas de conhecimento/disciplinas e não as questões de âmbito geral que são pertinentes ao trabalho docente. Lembrando que o recorte temporal da pesquisa foi a partir de 2013, data da regulação e implementação do Pnem, até 2016. As sínteses dos artigos encontrados apresentam como elementos centrais: a formação continuada, a prática pedagógica, a discussão curricular e a relação teoria e

prática. Na maioria dos estudos encontrados não se evidencia a questão do trabalho docente como um eixo norteador da formação continuada.

Ainda no primeiro capítulo buscamos construir um diálogo sobre o campo de conhecimento sobre a formação continuada de professores para o ensino médio, reconhecendo que é uma arena de disputas e de muitas contradições. Buscamos nesse capítulo fazer uma síntese do processo histórico da formação docente para o ensino médio, de suas concepções, bem como os aspectos conceituais da formação continuada de professores no Brasil e apresentando alguns programas de formação continuada que foram implementados no ensino médio.

No segundo capítulo, intitulado por **O Ensino Médio e o PNEM como formação continuada geral e específica**, buscamos construir um percurso histórico pontuando momentos importantes no cenário do Ensino Médio no Brasil, e conseqüentemente, os avanços e retrocessos que marcam essa etapa da educação. Nesse cenário contraditório, apresentamos o Pnem, em busca de promover um diálogo articulado com essa política de formação. Nessa perspectiva, iniciamos o nossa conversa, apontando as ações estratégicas que foram articuladas para a consolidação do Pacto, os eixos norteadores dessa formação continuada, suas concepções metodológicas e a organização do processo formativo no DF.

No terceiro capítulo, apresentamos **Os sentidos elaborados pelos professores em relação ao PNEM**, nos referenciamos em Vigotski e em Bakthin, por entendermos que o processo de construção da linguagem e do pensamento humano estão imbricados por uma teia de relações entre palavras, significados e sentidos que precisamos mediar para promovermos o diálogo. Assim, quando buscamos conhecer os sentidos elaborados pelos professores que participaram dessa formação, estamos procurando compreender processos bem particulares aos professores, mas que ao mesmo tempo constitui a situação de muitos outros.

Nesse último capítulo são apresentadas as análises das entrevistas realizadas com dez professores que participaram da formação, e a partir das falas desses sujeitos, emergiram algumas categorias de análise, que são: atualização, o trabalho docente, formação inexpressiva, descontinuidade das formações e reconhecimento do professor. Essas categorias, juntamente com os descritores apresentados nesse capítulo, podem nos aproximar da compreensão das múltiplas determinações que constituem o nosso objeto de estudo. É preciso termos clareza que esse é um exercício complexo, dialético e contraditório para realmente conhecermos os sentidos dessa formação continuada.

CAPÍTULO I – O ESTADO DO CONHECIMENTO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO

A revisão bibliográfica foi um instrumento metodológico utilizado no trabalho para a construção do objeto de pesquisa. Entende-se que é de grande relevância ler o que já foi escrito ou pensado sobre o tema proposto na pesquisa, e sondar os domínios teóricos que podem esclarecer questões relativas ao objeto a ser estudado. As fontes de dados pesquisadas foram as seguintes:

- Scientific Electronic Library Online (SCIELO-CNPQ);
- Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT-Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações);
- GOOGLE ACADÊMICO® e GOOGLE®;
- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED 2013);
- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED REGIONAIS 2014);
- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE 2014);
- Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) 2015;
- Revistas de Educação (Qualis A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5).

Ao realizar a revisão bibliográfica, pode-se constatar uma grande dificuldade em encontrar estudos sobre o Pnem, por se tratar de uma política pública ou programa de formação bastante recente. Os estudos encontrados sobre formação continuada no Ensino Médio tratam de questões específicas das áreas de conhecimento (disciplinas) e em sua maioria não abordam a formação de professores nessa etapa de ensino, em aspectos gerais. A tabela abaixo apresenta as bases de dados que foram utilizadas na realização da revisão bibliográfica e o quantitativo encontrado. As palavras-chave utilizadas na busca dos dados, tais como: formação continuada para os professores de Ensino Médio, PNEM, análise do PNEM, Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, formação continuada e PNEM. O recorte temporal utilizado para a realização da pesquisa foi a partir de 2013 até o momento, período de regulação e implementação dessa política pública.

Quadro 1 – Base de dados e trabalhos encontrados

BASES DE PESQUISA	TESES	DISSERTAÇÃO	ARTIGO	ENTREVISTA	PÔSTER
SCIELO	-	-	-	-	-
IBCI	-	1	-	-	-
GOOGLE®/ GOOGLE ACADÊMICO®	-	-	3	1	-
ANPED 2013	-	-	-	-	-
ANPED REGIONAIS 2014	-	-	3	-	-
ENDIPE 2014	-	-	-	-	-
ANPED 2015	-	-	-	-	-
REVISTAS	-	-	3	-	-
TOTAL	-	1	9	1	-

Base de dados pesquisados em abril/agosto de 2015 e atualizados em novembro de 2015.

Fonte: OLIVEIRA, 2017.

No *Google®/Google Acadêmico®* foram encontrados três artigos. O artigo que tem como título **A Proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio/ PIBICEM como uma ação das instituições de ensino e pesquisa para contribuir com o currículo do Ensino Médio e o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio/PNEM** (ANDRADE, CORDEIRO; 2013) apresenta o estudo e a discussão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBICEM) como uma ação de fomento para melhorar a qualidade do ensino médio brasileiro, dialogando com a proposta do Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio, propondo um currículo voltado para a formação autônoma emancipadora. O objetivo principal do artigo foi a discussão curricular para o Ensino Médio, no qual o PNEM, segundo os autores, apresenta uma nova concepção curricular na qual as disciplinas sejam trabalhadas de forma interdisciplinar e contextualizadas. O PIBICEM é considerado como um instrumento complementar ao currículo do Ensino Médio. Para isso, o trabalho sugere ações na formação continuada dos professores das escolas públicas estaduais, no intuito de difundir o PIBICEM e estreitar a relação entre a escola e instituições de ensino e pesquisa. Essa reciprocidade pode incitar o desenvolvimento de atividades que propiciem a emancipação humana dos alunos das escolas públicas estaduais de Ensino Médio.

O segundo trabalho encontrado foi intitulado de **Formação continuada para professores na escola Senador José Gaudêncio: um olhar dos alunos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/PIBID sobre o Pacto pelo**

Fortalecimento do Ensino Médio (ALMEIDA, FREITAS, CAVALCANTE; 2014). A pesquisa buscou compreender a formação continuada pela qual passaram os professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Inovador Senador José Gaudêncio, em especial a formação oferecida pelo Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, conhecido na região como Sistema de Gestão do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (SISMÉDIO). As palavras-chave apresentadas no texto são “Educação”, “Formação de Professores” e “Sismédio”. A pesquisa foi realizada pelos alunos bolsistas do PIBID na referida escola, e buscou apresentar aspectos relevantes para o processo de ensino aprendizagem de educadores e educandos, tendo como centralidade a formação continuada de professores para a otimização das práticas pedagógicas.

O estudo apresenta uma revisão bibliográfica com base nos textos de Émile Durkheim e José Carlos Libâneo. A metodologia deste trabalho foi construída a partir de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/SOCIOLOGIA) da Universidade Federal de Campina Grande, campus Sumé. Os dados utilizados no trabalho foram coletados através de questionários e entrevistas buscando compreender a formação continuada dentro da escola acima referida com o intuito de entender as necessidades da mesma para a qualidade de ensino. Nas considerações finais o estudo aponta que os professores buscam se atualizar por meio das formações e que possuem subsídios necessários para estudarem, nos permitindo entender que muitos estão aproveitando essas oportunidades. Aponta, também, que, para os professores atenderem as novas exigências surgidas com a sociedade contemporânea, ele deve revisitar e atualizar suas práticas pedagógicas.

O terceiro artigo encontrado no Google, **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 2015** (FLORES, SISTI, NARVAES; 2014), faz uma análise do Pnem como uma política pública pensada para enfrentar os desafios do Ensino Médio, com o foco na formação continuada dos professores, em paralelo ao debate sobre o combate à evasão escolar. As palavras-chaves apresentadas no texto são “Política Pública”, “Educação” e “Formação Continuada”. A metodologia para realização do estudo foi, inicialmente, a seleção dos documentos existentes referentes ao pacto, e no segundo momento a aplicação de questionários aos professores que participaram da formação na cidade de São Borja. Os dados analisados foram coletados e algumas considerações finais foram apresentadas: a maioria dos professores que

participaram da pesquisa perceberam com clareza que o Pnem como uma política pública, e que por estar em fase inicial de implantação, ainda apresenta algumas debilidades no que diz respeito ao diálogo entre prática e teoria. Os docentes veem essa política de formação continuada de forma positiva e acreditam que a mesma terá um papel importante na reestruturação do Ensino Médio.

No que se refere às reuniões das *Anpeds Regionais*, foram encontrados três artigos, sendo dois da região sudeste e um da região Sul. Gostaríamos de registrar que não encontramos os trabalhos das regiões norte/nordeste/centro-oeste, pois a página não se encontrava disponível até o momento do levantamento; e no ambiente virtual da região centro-oeste só foi possível visualizar o título dos trabalhos.

O primeiro artigo encontrado tem como título **A Educação na cidade: construindo a formação docente** (VELIS, CONTI; 2014). Esse artigo traz uma análise sobre o Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro, no período de 2009-2012, cujo foco foi se deslocando para a unidade escolar, enquanto espaço de reflexão e formação dos profissionais que lá atuam. A pesquisa considerou o referido programa na perspectiva dos agentes implicados no processo como assessores externos contratados, pessoal das unidades escolares e equipe da Secretaria Municipal de Educação, evidenciando contribuições e desafio que o programa pode enfrentar. Dentro de uma abordagem qualitativa, foram utilizados a análise documental, entrevista coletiva e levantamento bibliográfico como procedimentos metodológicos. O levantamento bibliográfico relativo ao tema da pesquisa evidenciou que há uma tendência para a diminuição de oferta de cursos com concepções tradicionais, abrindo-se espaço para o desenvolvimento da formação continuada com origem nas demandas apresentadas pelos educadores, levando em conta a especificidade do processo formativo, de forma atrelada ao projeto da escola. Os dados empíricos da pesquisa, por sua vez, demonstraram que o incentivo à participação foi a maior contribuição do programa e a organização do tempo o maior desafio a enfrentar.

O segundo artigo, **Formação continuada de professores: um estudo de caso** (DIAS, 2014), traz um estudo de caso sobre a formação continuada do professor, e analisa as políticas públicas de formação docente, especificamente, as ações do município de Itaguaí, no Rio de Janeiro. A pesquisa foi qualitativa e interpretativa, desenvolvida por meio de estudo de caso. Foram acompanhadas as formações oferecidas aos coordenadores e professores no Centro Educacional de Itaguaí (CEI),

com análises das propostas implementadas e as experiências de formação efetivamente vividas pelos professores. Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: leitura e análise documental, observações, questionários e entrevistas.

A pesquisa percebeu duas concepções de formação: multiplicativa ou multiplicadora e autoformativa. Com a análise dos dados evidenciou-se que o governo local comprometeu-se com a responsabilidade de financiar, coordenar e manter a formação continuada dos professores da rede municipal adotando uma política de formação que permite a coexistência de ações coletivas e individuais. E ainda, que as concepções de formação continuada presentes nos programas desenvolvidos pelo município são ecléticas, com tendência mais técnica no 1º segmento, fundamentada na transmissão de competências aos coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas, a quem cabe à multiplicação. Esse tipo de formação, multiplicativa, parece impedir que o crescimento do professor aconteça dentro de uma visão crítica, por ele ser obrigado a executar os programas estabelecidos. Mesmo que tenham críticas e reflexões a fazer, elas serão recebidas pelo coordenador escolar que terá pouca ou nenhuma autonomia para discutir ou realizar mudanças. Entretanto, a ideia de autoformação é disseminada, incentivada e viabilizada no município através das atividades desenvolvidas no Núcleo de Formação Continuada (NFC), outorgando ao professor a responsabilidade pelo seu desenvolvimento pessoal e profissional.

O terceiro artigo trata da formação continuada para o ensino médio. A pesquisa está alocada na Anped Sul, e recebe por título **Projeto professor seu lugar é aqui: um outro olhar sobre a formação continuada de professores na educação básica** (BATTINI, 2014). O artigo leva o nome de um projeto que foi desenvolvido nas escolas públicas, na cidade de Londrina, no estado do Paraná, no decorrer do ano 2013, e foi realizado em duas etapas. As palavras chaves elencadas para delinear o trabalho são a “formação de professores”, “formação por competências”, “cultura” e “conflito”. A primeira etapa teve como um dos seus objetivos mapear os processos de formação dos professores na tentativa de estreitar o diálogo entre a Universidade e a Escola. E na segunda etapa, propõe-se pensar a formação por meio de uma leitura ampliada sobre a cultura, entendo que a formação está diretamente ligada na forma como o sujeito vive e transforma suas vivências em experiências. O trabalho apresenta como referencial teórico Walter Benjamin (1985) e Thompson (1987). Nas considerações finais, o pesquisador aponta uma proposta de concepção de formação continuada, alicerçada na

categoria experiência que permite compreender os sentidos dos saberes produzidos do e no trabalho.

As revistas utilizadas para a realização da revisão bibliográfica foram Revistas da área da Educação, classificadas em Qualis A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, de acordo com os critérios da Capes, onde encontramos três trabalhos. Um artigo na *Revista Educação: teoria e prática*, intitulado por **A formação de professores na rede Estadual paulista entre 1983 e 2006: uma análise crítica** (LIPPI, NEIRA; 2013). Faz uma análise sobre as políticas de formação contínua de professores da rede estadual paulista, com recorte entre 1983 e 2006, justificando o recorte temporal por ser tratar de governos eleitos democraticamente e pela suspeita de que ações formativas, implementadas nesse período, seguem influenciando as iniciativas atuais. O trabalho aponta também a intencionalidade dessas políticas de formação, que estão inseridas no bojo de uma política maior. O estudo está centrado nas palavras chaves “política educacional”, “neoliberalismo” e “formação contínua de professores”. Para compreender as relações de força que influenciaram a inovação, interrupção ou continuidade nas políticas de formação contínua, o estudo foi dividido em dois períodos históricos: o primeiro correspondendo entre 1983 e 1994, marcado pela pulverização de tentativas de romper com os paradigmas impostos pelos governos ditatoriais antecedentes. E o segundo, entre 1995 e 2006, caracterizou-se pela prevalência de políticas alinhadas ao ideário neoliberal. Nas considerações finais o estudo aponta várias críticas às políticas de formação continuada, implementadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, nas três últimas décadas. Reconhece que os pressupostos adotados estão em consonância com as concepções hegemônicas presentes nas redes de ensino no Brasil, e que os princípios de democracia, justiça social e participação popular estão distantes dessas políticas de formação. É preciso considerar os professores como sujeitos participantes desse processo para que se consolide uma formação docente alinhada com a construção coletiva dos projetos pedagógicos das escolas.

O segundo artigo foi encontrado na *Revista Diálogo Educacional*, com o tema **Formação continuada de professores: da parceria entre a universidade e escola ao protagonismo e reconhecimento do trabalho docente** (FORTER, LEITE; 2014). Esse estudo é fruto do trabalho de um grupo de pesquisa (Formação de professores e práticas pedagógicas), que tem como objeto de estudo a formação inicial e continuada de professores, refletindo sobre os saberes produzidos na prática do ofício da docência. As

investigações têm cunho etnográfico, qualitativo, com destaque a pesquisa-ação crítico-colaborativa. A pesquisa aponta que a universidade e a escola são espaços ricos em contradições e que a parceria Universidade/Escola/Universidade pode potencializar ações docentes mais qualificadas. As palavras chaves que fundamentam o estudo são “trabalho docente”, “formação continuada”, “universidade” e “escola”.

O terceiro artigo publicado na *Revista Cereus*, traz como título **Formação de professores para atuação no Ensino Médio** (BESSA, PEREIRA; 2014), refletindo sobre a formação de professores para atuação no Ensino Médio e a prática pedagógica docente. O estudo analisa o comportamento dos estudantes e egressos dessa etapa de ensino na sociedade, considerando a intervenção do profissional da educação e o currículo proposto para os cursos de formação docente. A dissertação encontrada tem o tema: **A reforma do estado e o modelo gerencial da educação na rede pública estadual de Pernambuco (2007-2010): um estudo das políticas de formação continuada de professores do ensino médio** (SILVA, 2013). O estudo analisa a reforma gerencial da educação estadual de Pernambuco, entre os anos 2007 a 2010, buscando compreender suas vinculações com as políticas de formação continuada de professores do ensino médio, implantadas pela Secretaria de Educação do Estado, com destaque para as políticas educacionais e de formação docente, implementadas nesse período. Foram estudadas as iniciativas de formação continuada no Ensino Médio e suas relações com a reforma da educação.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. A partir do estudo foi possível identificar que a política de formação continuada de professores do ensino médio visou à consolidação do modelo gerencial da educação no estado, como estratégia de disseminação e de convencimento dos docentes dos princípios das reformas propostas pelo governo estadual, especialmente por meio do direcionamento de práticas pedagógicas e de propostas curriculares para o alcance das metas estipuladas pela Secretaria de Educação. Nesse processo, ganhou importância a instituição da política de responsabilização dos docentes e escolas, por meio do Termo de Compromisso e da política de bonificação dos profissionais da educação, com a criação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE). Esses elementos foram constitutivos do processo de aprofundamento da reforma gerencial da educação no estado de Pernambuco.

Considerando os trabalhos encontrados sobre a temática proposta nessa pesquisa podemos elencar algumas categorias de análises que são apresentadas nos estudos para

compreendermos como tem sido pensada a formação continuada para os professores que atuam no ensino médio.

Aparece nos artigos uma necessidade da formação continuada para os professores com o enfoque no conteúdo e na metodologia. Sendo assim, os estudos para o ensino médio trazem como categorias centrais a questão do conteúdo, da atualização metodológica do professor. Percebemos nos estudos a busca de novas possibilidades de incluir em sua prática novas metodologias, que irão contribuir no seu trabalho e na qualidade do ensino, bem como a seleção de conteúdos, na organização e na sistematização didática para facilitar o aprendizado dos alunos.

Outra categoria que os trabalhos apontam é o Pnem como uma proposta de emancipação para os alunos por apresentar um projeto interdisciplinar, ou seja, defende a ideia da interdisciplinaridade possibilitar ao sujeito assumir a gestão de si mesmo, de auto referenciar-se. Esse projeto está em consonância com as novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, que orientam a organização do currículo por áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências humanas) e elegem as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos norteadores para cada componente, com vistas a uma integração curricular. A partir da ressignificação dessas proposições curriculares, da definição de áreas e disciplinas, dos conhecimentos, da metodologia a eles conferida, de uma formação humana integral, enfim, por meio de um conjunto de ações que dão materialidade a determinado projeto educativo, é que se pretende avançar em direção à emancipação do aluno, possibilitando que se torne autônomo intelectual e moralmente, sendo capaz de interpretar as condições histórico-culturais da sociedade.

A concepção de emancipação na qual defendemos parte do princípio de uma emancipação humana que permita romper com o modelo de educação que está posto, bem como o modelo econômico e político hegemônico (MÉSZÁROS, 2012). O autor afirma que a educação libertadora pode ser um instrumento de transformação se tiver como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e utiliza a palavra como uma arma para transformar o mundo.

Há pesquisas que apontam a percepção dos professores sobre o Pnem, entendendo a percepção como um enfoque subjetivo. O estudo aqui apresentado busca conhecer os sentidos da formação, com base teórica em Bakhtin e Vigostki com elementos da relação objetividade e subjetividade. Temos a compreensão, então, que existe uma

dialética subjetiva-objetiva em um processo que se constitui no sujeito por meio de suas relações sociais e históricas.

Em dois trabalhos, foi apontada uma concepção de formação imbricada no Pnem: a multiplicativa e autoformativa. A ideia de uma formação nesse modelo apresenta limitações, por ser orientado por uma racionalidade técnica que acaba favorecendo uma prática de formação essencialmente instrumental. Essa compreensão, na qual o professor como protagonista dos projetos educativo e busca uma ressignificação da escola e de suas práticas, o coloca como o único responsável pelo seu processo de formação. Afirmando uma concepção direcionada para a reflexão da prática docente, contudo essa reflexão não é pautada pela unidade teoria-prática, mas sim por uma ênfase praticista que acaba por fragilizar e acentuar as contradições que constituem o processo de formação continuada.

A concepção das políticas de formação é apresentada em dois artigos. Ambos apontam que essas políticas são concebidas na ótica neoliberal, portanto, apresentam uma intencionalidade, que têm como pano de fundo uma política maior. Nesse contexto, destaca-se no campo educacional um modelo de política pautada na produtividade e na meritocracia. Esse entendimento promove um ambiente de competitividade e responsabilização dos professores pela melhoria do ensino e do processo de aprendizagem do aluno. Nesse movimento, a política de bonificação dos profissionais da educação, com a criação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE), vem ganhando espaço no cenário educacional, distanciando-se cada vez mais da formação continuada de ações políticas que valorize a educação e a formação docente, e reconheça as condições de trabalho dos professores.

Outro elemento de destaque apontado nos estudos é a descontinuidade das políticas de formação que muitas vezes são implementadas por meio de programas de formação continuada de professores, interrompidos com as mudanças de gestão de governos, sem passarem por um processo de avaliação dos participantes. Essa descontinuidade representa retrocessos nos processo de materialização da formação continuada, negando, assim, o entendimento que o processo de formação se constitui e se materializa num movimento dialético. Desta forma, negam-se as possibilidades do professor se construir e reconstruir a todo o momento, como pessoa e profissional, em um processo carregado de múltiplas determinações.

Ao fazer uma síntese dos artigos citados acima, percebemos que a centralidade dos estudos está na formação continuada e na prática pedagógica, ou seja, na relação

teoria e prática com ênfase metodológica e na discussão curricular. Na maioria dos trabalhos, a questão do trabalho docente, como eixo central para a formação continuada, não é evidenciada. O estudo que mais se aproxima de uma análise da formação continuada docente dentro de uma concepção sobre o trabalho refere-se à dissertação encontrada durante a revisão bibliográfica, que apresenta elementos que nos leva a pensar a formação dentro de uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente.

Esse estudo pretende, então, contribuir para a ampliação do diálogo sobre a formação continuada, por ser pioneiro na análise sobre o sentido da formação continuada para o docente por meio do Pnem. Para conhecer os sentidos que os professores atribuíram ao pacto, partimos do entendimento que a linguagem desempenha papel central na constituição da dialética da objetividade-subjetividade, e nesse movimento o sujeito constrói ou se apropria dos significados, que são construídos historicamente e socialmente, e que vão constituir os sentidos. A dimensão dos sentidos traz mais claramente a singularidades do sujeito, sem desconsiderar o contexto social e histórico no qual ele se constitui. Ao analisarmos as falas/expressões dos professores, podemos nos aproximar em conhecer as múltiplas determinações que permeiam o nosso objeto, buscando, assim, a sua totalidade.

Outro aspecto relevante nesse estudo é o fato dessa formação já ter acontecido há um certo tempo. Elementos como a elaboração da formação, as condições objetivas, o cotidiano já estão consolidados, podendo, assim, trazer novas informações que até o momento ainda não foram apontadas, e que possam contribuir e ou suscitar inquietações no campo da formação continuada para o ensino médio.

Destaco também que esse estudo é inaugural, por propor estudar a processo de formação do Pnem no Distrito Federal, que faz parte da minha realidade como professora do ensino médio, que atuou por muito tempo na coordenação pedagógica dessa etapa da educação, orientadora de estudo no processo de formação do PNEM e no momento pesquisadora do Programa de pós-graduação em educação da Universidade de Brasília. A formação continuada sempre despertou em mim interesse, questionamentos e também muitas inquietações, principalmente quando comecei atuar na coordenação pedagógica e pude ampliar meu olhar sobre a dinâmica e complexidade do trabalho do docente, bem como as condições socioeconômicas e culturais do contexto escolar e essas inquietações me conduziram ao universo acadêmico e ao processo de construção de objeto de pesquisa.

Ao realizarmos o estudo com ênfase nos sentidos da formação continuada para o ensino médio/Pnem podemos acender contribuições de uma proposta que fundamenta a elaboração da formação continuada, a partir dos professores. Esse caminho pode conduzir avanços ao agregar as necessidades formativas apontadas por esses professores, oportunizando a elaboração e apropriação de novos conhecimentos e o reconhecimento desses sujeitos nesse processo de construção. Esse movimento pode ser o fio condutor de um debate epistemológico que fortaleça a formação continuada e consequentemente dê um sentido de valorização ao trabalho docente.

1.2 – O campo de conhecimento sobre a formação continuada de professores para o Ensino Médio

Em que pese o amplo debate que vem se desenvolvendo nos últimos vinte anos sobre a formação de professores para o ensino médio no Brasil, esta questão continua longe de ser enfrentada adequadamente, ao se pretender mudar uma realidade que vem se arrastando há décadas. Entre as muitas divergências, há pelo menos alguns aspectos sobre os quais há consenso: a escassez de professores, notadamente em algumas áreas e regiões, a insuficiência e a inadequação das políticas e das propostas para esta formação e seus severos impactos sobre a qualidade de ensino. Como aponta Freitas (2007) em seu artigo “A (NOVA) POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRIORIDADE POSTERGADA”, a “escassez” de professores para a educação básica, apontada pelo relatório do CNE e apresentado em sua reunião de julho de 2007, não pode, portanto, ser caracterizada como um problema conjuntural e nem mesmo exclusivamente emergencial. Ao contrário, é estrutural, um problema crônico, produzido historicamente pela retirada da responsabilidade do Estado pela manutenção da educação pública de qualidade e da formação de seus educadores.

Já sobre as políticas e programas de formação inicial, não há consensos que permitam agregar as organizações da sociedade civil em torno de uma concepção mínima, que permita um adequado enfrentamento das propostas que vêm sendo implementadas a partir das diretrizes curriculares na direção de um projeto mais integrado às necessidades e especificidades da maioria da população, como também os investimentos têm sido insuficientes diante da dimensão do problema. Se os estudos já vêm apontando os problemas relativos à formação de professores de ensino médio de educação geral, a situação se agrava com a proposição, pela Lei n. 11.741/2008, da

modalidade que integra ensino médio técnico e educação profissional. Segundo Tominaga e Carmo (2015), o campo do ensino médio e suas relações com a educação profissional técnica é minado por interesses distintos, que se movem e produzem contradições. Embora haja a base legal para oferta de ensino médio integrado, essa não é a única forma de relacionar a educação básica à educação profissional, desse modo, os embates e os distintos interesses, predominando os interesses dos setores conservadores da sociedade, continuam vivos e perpassando os documentos e as políticas educacionais para o ensino médio e educação profissional.

Atualmente, um dos grandes desafios no campo da educação é a formação continuada de professores da educação básica. Diante de tantas mudanças sociais e dos avanços tecnológicos, a formação se faz necessária para que o professor possa enfrentar novos desafios. Porém, essa formação precisa acontecer na contramão das informações rápidas, superficiais, fragmentadas e acríticas. Esta formação precisa ser analisada, reavaliada e repensada. É necessário que o profissional da educação possa refletir criticamente a respeito das demandas sociais, de sua função nesse contexto e da necessidade de formação contínua ao longo de sua carreira profissional, uma vez que, entendemos a formação de professores a partir da ideia de continuidade, de incompletude.

Sob essa perspectiva, nunca estamos formados, e sim, continuamente em processo de formação, por ser a produção de conhecimento dinâmica, provisória e nunca dada como acabada. Ao contrário, está sempre em construção, dado o seu caráter de transitoriedade. Esse conhecimento precisa ser construído coletivamente, mediante um processo em que o sujeito interaja com a realidade, com outras pessoas, mas sempre considerando o contexto histórico e as condições socioeconômicas em que o mesmo está inserido.

Nesse sentido, o conceito de formação em serviço vem marcando o processo de formação continuada nos últimos tempos. É importante esclarecer que esse conceito comporta diferentes enfoques e abordagens. Ela é entendida, por alguns, como forma de adequar o profissional a um esquema, percebido na utilização de termos, como “treinamento”, “capacitação” e “reciclagem”. No entanto, para outros, o objetivo é o desenvolvimento pessoal e profissional, entendido como processo contínuo de reconstrução do conhecimento, logo, se apropriando de termos como “educação permanente”, “educação continuada”, “formação continuada”.

Neste estudo, fizemos a opção em assumir o termo formação continuada como um processo de valorização do profissional da educação, que oportuniza a construção da práxis por meio da compreensão que os processos envolvidos na atividade educativa requerem intenção e ação. Curado Silva (2016,) afirma que esse processo permite repensar os sentidos e significados desta prática de forma a construir uma ação consciente a partir da problematização da realidade, ampliando a autonomia do profissional e promovendo a elevação moral e intelectual dos sujeitos envolvidos. Além disso, permite também identificar e explorar limites e possibilidades oferecidos pelas condições existentes para promover as transformações possíveis nessas condições.

No contexto histórico relatado neste trabalho, é importante citar que, de acordo com Silva e Frade (1997), nas últimas três décadas, no Brasil, podem ser evidenciados três momentos políticos: a ditadura militar; o movimento de democratização da sociedade; e os movimentos de globalização da cultura e da economia. Segundo as autoras, esses momentos políticos influenciaram os processos de formação continuada de professores.

Na década de 70, como consequência do fechamento das instituições democráticas nas propostas de formação docente, observou-se a “valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução” (SILVA; FRADE, 1997, p. 33). Assim, na década de 70, a formação continuada no Brasil teve uma significativa expansão devido ao advento da modernização social, o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época (PEDROSO, 1998).

Ferreira (2007) considera que no início dos anos 80, com a abertura política, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se intensificaram. Da mesma forma, Pedroso (1998) afirma que nessa década, com a conquista dos direitos políticos, iniciou-se uma etapa na história da educação brasileira marcada por uma participação mais efetiva dos professores nas questões da educação. Com isso, as análises realizadas não se restringiam apenas às questões técnicas, mas passaram a abordar o contexto sócio-histórico onde a formação do professor estava inserida. Naquele contexto, entendia-se a importância dos programas de formação continuada de professores como forma de responder as demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado do

professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente (SILVA; FRADE, 1997).

Apesar de algumas mudanças positivas, Ribas (2000) indica que desde a década de 80 as pesquisas demonstram que a formação continuada oferecida pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública, quase não tem surtido efeito. Ele afirma que falta uma política séria de capacitação, visto que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem as necessidades da escola e dos professores. Segundo Silva e Frade (1997), a década de 90 vem trazer questões como a globalização da cultura e da economia, assim como o desenvolvimento tecnológico, exigindo dos professores respostas e posicionamentos, o que demanda novos procedimentos de estudo e trabalho por parte dos docentes.

Ainda, no final da década de 80 e início da década de 90, enfatizou-se bastante a formação do professor em serviço (KRAMER, 1989; MEDIANO, 1992, 1998; SILVA; FRADE, 1997), argumentando-se que os “pacotes de treinamento” ou “encontros”, dos quais os professores participavam, não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino, sendo necessário que os professores participassem de forma ativa da construção coletiva do saber. Ou seja, que a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, através da reflexão contínua sobre sua prática.

A partir dos anos 1990, Santos (2014) afirma que a reforma educacional instituída pelo Estado promoveu a difusão dos valores do gerencialismo neoliberal e essa lógica produziu um conjunto de ações no campo educacional com ênfase na concepção de uma educação pautada em resultados. Portanto, regulada pela eficiência e eficácia, sendo o professor o protagonista para a efetivação das reformas propostas pelas políticas educacionais, o que resultou em mudanças nos curso de formação.

Outro marco da década de 90 foi à implementação da LDB 9394/96 que vem evidenciar a busca de uma educação básica de qualidade, apontado a formação continuada como um caminho para solucionar os problemas da ineficiência do ensino. A função do professor nesse contexto é de grande relevância para promover as mudanças necessárias na melhoria do ensino. O progresso seria possível com a qualificação docente, ou seja, o professor precisa atualizar-se diante das transformações científicas e tecnológicas que estão ocorrendo na sociedade capitalista. Dessa forma, a formação continuada vai se institucionalizando e os programas de formação vão se ampliando a nível federal, estadual e municipal.

Além da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas e diretrizes para a formação continuada, com destaque para a formação permanente, ou seja, em serviço. A lógica da formação permanente é apontada como uma necessidade constante de atualização dos professores para desempenhar seu trabalho, diante da dinâmica de transformações constantes da sociedade atual. Percebe-se no documento a configuração de uma concepção voltada para atualização de conteúdos e de metodologia, desconsiderando as condições de trabalho e os vários elementos que constituem o trabalho docente.

Destacamos, ainda nesse cenário, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)² que representa um conjunto de ações que foram organizadas em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização, com destaque o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), lançado no segundo mandato do presidente Lula. Santos (2014) aponta que para traçar as metas para o desenvolvimento educacional, o PDE utilizou os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), para reformular uma política educacional. O PDE de 2007 colabora para reafirmar uma concepção de formação na ótica da meritocracia.

Em 2004, cria-se a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RNFC) com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. Sendo os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação o público-alvo prioritário da rede. As instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais, que integram o RNFC, são responsáveis por produzir materiais de orientação para cursos à distância e semipresenciais, com carga horária de 120 horas, de forma que atuem em rede para atenderem às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino.

Nesse contexto, vale destacar a influência de associações acadêmicas e profissionais e dos professores das universidades brasileiras, que reivindicaram que a formação inicial e continuada dos professores acontecesse na universidade. Apesar da importância da Universidade na formação de professores, Silva e Frade (1997) alertam

² O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é um conjunto de programas que visam melhorar a Educação no Brasil, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos a contar de seu lançamento, em 2007. Pode-se dizer que nele estão fundamentadas todas as ações do Ministério da Educação (MEC). A prioridade do plano é a Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

que, muitas vezes, as práticas de formação acontecem desvinculadas de uma reflexão continuada sobre os problemas enfrentados nas escolas e até mesmo nas Secretarias de Educação.

A Rede Nacional de Formação Continuada (RNFC) traz a concepção da epistemologia da prática para a formação continuada, atribuindo a reflexão permanente na prática e sobre a prática docente. Não se pode negar que a rede apresenta alguns avanços quando tenta estabelecer um diálogo sobre a valorização do trabalho docente. Porém, esse diálogo está repleto de contradições que precisam ser mediadas para construirmos uma política de formação continuada, que reconheça as múltiplas determinações que constituem o trabalho docente e promova ações articuladas com a valorização, à melhoria das condições de trabalho, da carreira e salários dos professores.

Cabe destacar a necessidade de reconhecermos as experiências pedagógicas e conhecimentos dos professores desenvolvidos no exercício de sua profissão. No entanto, não podemos cair na armadilha em supervalorizar a prática e desconsiderar que a organização do trabalho docente se constitui por vários elementos que perpassam classe social, gênero, condições de trabalho, entre outros elementos que, efetivamente, consolidam seu trabalho e sua profissão em um contexto histórico.

1.3 - Aspectos conceituais da formação continuada de professores no Brasil

O processo histórico, brevemente indicado anteriormente, mostra que a concepção e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil foram mudando ao longo do tempo, de forma bastante ligada ao contexto econômico, político e social do país. Percebe-se, por exemplo, que a concepção de treino de destrezas e técnicas foi sendo superada pelo entendimento de que a aprendizagem contínua é importante para o desenvolvimento profissional docente e da sociedade como um todo. Na medida em que a concepção e finalidades se modificavam, novos termos foram empregados.

Andaló (1995) destaca, em um artigo de 1972, que Gatti, Mello e Bernardes apontavam os termos “treinamento” e “reciclagem” para designar a aquisição de novas habilidades e conhecimentos. Enquanto a palavra “treinamento” era mais voltada à ideia de formação para a aquisição de habilidades específicas, o termo “reciclagem” referia-se à preparação num sentido mais amplo para o exercício de uma nova função (ANDALÓ, 1995). Segundo as autoras (GATTI; et al., 1972), qualquer um dos termos apresentados

envolvia a promoção de mudanças nos conhecimentos e nas atividades dos profissionais. Além disso, apontavam que, em geral, os docentes esperavam soluções claras e definitivas para as dificuldades encontradas no contexto escolar. Andaló (1995) destaca também um artigo de Gatti, Mello e Rovai, de 1973, no qual as autoras avaliaram um treinamento oferecido pela Secretaria de São Paulo para docentes da primeira série do 1º grau. O artigo evidenciou que um programa que naquela época tivesse a pretensão de reciclar professores, deveria, antes de mais nada, levar em consideração que esses profissionais apresentam um conjunto de atitudes e expectativas que nem sempre são as mais adequadas para acelerar um real processo de mudanças. Porém, segundo Andaló (1995), as autoras não explicam como deveria acontecer um processo que conduzisse a prática do professor alfabetizador, caso do perfil do professor da pesquisa em questão.

Marin (1995) fez uma análise de termos e concepções utilizados na temática da educação continuada de profissionais da educação. A autora identificou o uso dos seguintes termos: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação contínua, educação continuada. Enquanto “reciclagem” referia-se a mudanças mais radicais para o exercício de uma nova função, ocasionando a implementação de cursos de formação continuada rápidos e esporádicos, “treinamento” tinha o foco voltado para a capacidade de o indivíduo realizar uma determinada tarefa através da modelagem de comportamento. O termo “aperfeiçoamento” significava tornar perfeito ou mais perfeito, ou ainda completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto “capacitação” tinha uma conotação de tornar capaz e habilitar. A educação permanente, a formação contínua e a educação continuada foram descritas pela autora no mesmo bloco, visto que elas tratavam de colocar como eixo da formação continuada o conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podiam auxiliar a construir.

É interessante destacar que esses termos foram sendo substituídos por outros de significados mais abrangentes na medida em que a concepção de formação continuada foi adquirindo funções e papéis diferenciados. A partir dos anos 90, por exemplo, a formação continuada de professores foi bastante influenciada pelas discussões sobre desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1991), professor reflexivo (SCHÖN, 1987, 1992, 1995), professor-pesquisador (ZEICHNER, 1998).

Dessa forma, a formação continuada é uma questão complexa e multifacetada, e um intenso debate tem sido travado em torno das concepções existentes. De acordo com

Ribas (2000), as diferentes formas de concepção de formação continuada podem acarretar diversas tendências. Uma das tendências descritas pela autora é de que os sistemas de ensino adotam uma formação elaborada pelos órgãos públicos, sem diagnosticar interesses do professor e sim de acordo com as políticas vigentes e com o que as equipes técnicas julgam ser a necessidade de professores e escolas.

Esta concepção centralizadora não dá condições de reflexão e discussão sobre questões pertinentes aos problemas enfrentados nas escolas. A questão se torna evidente diante da falta de uma política de formação de professores e de práticas não ajustadas à preparação necessária nos vários momentos em que ela ocorre. Tais práticas refletem um desconhecimento da situação do trabalho docente e uma interferência orientada para finalidades que não consideram ou perpassam as necessidades concretas do trabalho docente (RIBAS, 2000). Ainda segundo a autora, as orientações assumidas na formação de professores, ao longo da história, resultam das concepções de mundo, de homem, de educação, de escola e de ensino, presentes nos currículos dominantes em cada época. A tendência da aplicação da racionalidade técnica na formação do professor, na década de 70, eliminou a complexidade do real, da vida dos sujeitos em determinado contexto, dos processos culturais e da consciência, transformando-se em uma teoria espontaneísta e empirista.

Ao defender a formação do professor em uma abordagem do ensino reflexivo, a autora se opõe à racionalidade técnica, que enfatizava a aprendizagem de técnicas. A concepção desse termo é destacado, segundo Facci (2004), como a teoria que enfatiza a atividade do professor como instrumental, com a finalidade de solucionar os problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Duarte (2003) demonstra que a desvalorização do saber teórico está presente nas ideias de diversos autores que se tornaram referência no campo dos estudos sobre a formação de professores (por exemplo, Schön, Tardif, Perrenoud, Nóvoa, Popkewitz, entre outros). O autor indica que Schön supervaloriza o conhecimento tácito, o conhecimento adquirido por meio das experiências e secundariza o conhecimento escolar, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, quando Duarte (2003) faz referência a trabalhos desses autores publicados (no Brasil ou em Portugal) afirma que foram bastante utilizados como referência no Brasil, como por exemplo, o texto de Popkewitz (1997).

No entanto, é fundamental indicar que os autores citados por Duarte podem trazer contribuições relevantes para outros aspectos, tais como reforma educacional,

sociologia das reformas e das políticas, etc. A crítica de Duarte se refere particularmente à questão da valorização do saber teórico, em uma perspectiva marxista. Além disso, é possível que, a partir de outros pontos de vista, os autores citados por Duarte valorizem o saber teórico na formação de professores.

Soares (2008) considera que a reflexão-na-ação, proposta por Schön em suas formulações sobre o professor-reflexivo, interpela que o professor preste atenção aos fatos que ocorrem em sua aula, ao comportamento dos alunos, fatos esses que impulsionam o profissional a uma resposta imediata e não mediatizada. Facci (2004) destaca que uma faceta importante a ser considerada no debate sobre a noção de professor-reflexivo é a supervalorização da subjetividade no trabalho docente. A autora defende que a ampla bibliografia sobre essa temática teria suas bases teórico-epistemológicas baseadas na pedagogia escola novista. Segundo ela, embora os estudos sobre professor reflexivo tenham sido importantes por se contraporem à racionalidade técnica, apresentam algumas limitações, tais como: a) não fica claro nos estudos sobre o tema, em que momento na formação dos professores, esses se apropriam dos conhecimentos teóricos e quais seriam esses conhecimentos que nortearão a sua prática; b) não é suficiente dar “vozes aos professores”, é preciso que eles reflitam em que condições econômicas, políticas e sociais desenvolvem a profissão e que necessidades postas pelo capital exigem dos professores esta ou aquela postura; c) as teorias que ressaltaram o trabalho do professor no processo educativo, valorizando suas experiências e a reflexão sobre a prática, correm o risco de apenas analisar a subjetividade do professor como se esta fosse produzida na particularidade, desconectada da realidade social.

Outro conceito que merece algumas considerações é a questão do professor-pesquisador. Na compreensão de Soares, os termos professor-reflexivo e professor-pesquisador são diferentes, porém explicitam a mesma coisa, ou seja, a ideia de que a formação e o trabalho docente devem basear-se nas elucubrações sobre sua própria prática (SOARES, 2008). De acordo com a autora, a pesquisa realizada a respeito do denominado “professor-pesquisador” é uma pesquisa esvaziada de conteúdo teórico-científico. Constitui-se em uma pesquisa baseada nos saberes tácitos que, contraditoriamente, se furtam à sistematização, servindo apenas para dar conta de demandas cotidianas. Sendo assim, segundo a autora, os professores são vistos como profissionais capazes de refletir (professor reflexivo) e, sobretudo, capazes de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho (professor-pesquisador).

A perspectiva do professor-pesquisador não deixa de ser uma ideia promissora, desde que não fique condicionada apenas à análise da própria prática pedagógica, visto que é fundamental que os professores tenham uma visão mais ampla da ação educativa e oportunidades de ampliação do domínio do saber teórico e, desde que, os professores desejem pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que sua prática se insere (DICKEL, 1998).

Em síntese, as ideias de professor reflexivo e professor pesquisador supervalorizam a subjetividade no trabalho docente, enfatizando a individualidade do professor e sua prática, em detrimento dos aspectos objetivos e coletivos. A partir destas discussões, é necessário conceber uma concepção de formação continuada que valorize o conhecimento científico, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, assim como a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Embora os estudos e debates sobre o tema “formação continuada” não sejam recentes, acredita-se ainda que existem lacunas a serem preenchidas, principalmente pelo motivo de que diferentes estratégias de formação continuada, de forma recorrente, têm sido foco de políticas governamentais nas diferentes esferas, bem como fonte de verbas tanto para programas presenciais quanto à distância.

A ênfase praticista, que tem dominado a cultura profissional dos professores, não contribui, a meu ver, para o crescimento desta profissão, tanto mais necessária quanto o mundo actual, dito sociedade da informação, está longe de ser um mundo do conhecimento, e muito menos de conhecimento para todos (ROLDÃO, 2007, p.102).

Além disso, reforça o peso relativo da teoria e prática na função de ensinar e na formação docente. Nessa perspectiva, afirma que a formação deve ter como princípio o saber profissional, e esse se constrói por meio de uma fundamentação teórica consolidada e que permita uma prática que perpassa pelo o saber fazer, saber como fazer e saber por que se faz. E assim permita ao professor a construção de conhecimentos específicos que são necessários na função de ensinar.

Segundo (SANTOS, 2010), a formação continuada deve ser pensada como um instrumento do processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor,

portanto, tendo um caráter permanente e inacabado. E que as matrizes teóricas que orientam a formação de professores resultam de um processo histórico-social que determinam o papel da escola, do aluno e do professor na sociedade em que estão inseridos. Cabe destacar a perspectiva de formação continuada apresentada no texto:

A concepção de formação continuada a que nos filiamos parte do princípio que aprender a ser professor é um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida, portanto circunscrita ao conjunto de relações sociais que envolvem essa... formação continuada é o espaço de confrontação de conhecimentos, crenças adquiridos e construídos na formação inicial e nas experiências pessoais e profissionais [...] intelectual, técnica e política que pretende responder às demandas e aos desafios vigentes na realidade social. O exercício da atividade docente requer uma formação racional de caráter integral, que dê conta das tarefas do processo ensino-aprendizagem inscritos em contextos escolares, permeados por contradições, tensões e conflitos. Isso significa que formar o professor não é tarefa tão simples, mas uma questão ético-política amparada em determinados princípios (SANTOS, 2010, p.65).

Destaca também que a racionalidade técnica e epistemológica da prática têm norteado a formação do professor de maneira desarticulada, e que teoria e prática formam um par dialético, deste modo, inseparáveis. No entanto, a valorização da prática tem fragilizado a formação inicial e continuada, e dentro dessa lógica, fragilizado o trabalho docente. O trabalho de formação continuada, assim como destaca as autoras, é difícil, principalmente ao questionarmos quais princípios determinam essa formação. O professor precisa se inteirar e conhecer quais são esses princípios ou concepções teóricas-políticas que vão direcionar sua formação para se posicionarem de maneira coletiva na construção de sua profissão e profissionalização.

Uma realidade na formação inicial dos professores que atuam no Ensino Médio é que muitos são bacharéis e não tiveram em sua formação conhecimentos específicos para atuarem na docência. E mesmo nas licenciaturas esses conhecimentos são vistos de forma muito superficial, o que contribui para fragilizar a profissão docente.

Assim podemos observar uma valorização dos conhecimentos específicos de cada disciplina curricular, por parte dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. E nesse processo os professores buscam muitas vezes na formação continuada, ações que os ajudem a melhorar sua prática de ensino dentro da disciplina em que eles atuam.

Para Soares (2008), as políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 90 perceberam o professor como destaque: seja este profissional inserido no centro do debate educacional, ou, contraditoriamente, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. Isso ocorre, segundo a autora, devido à associação da reflexão sobre a prática das competências, visando à formação de um profissional tecnicamente competente, mas, politicamente inoperante, disciplinado e adaptado. E por fim, a autora destaca que:

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra-hegemônico de sociedade (SOARES, 2008, p. 140).

Deve-se destacar o papel da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) na luta pela formação unitária do pedagogo e de demais licenciados pela constituição de uma base comum nacional para a formação dos profissionais da educação. Para Freitas (2007), a configuração da formação de professores no Brasil respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações dos organismos internacionais. No âmbito da formação, caracterizou-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos à distância – de modo a atender a crescente demanda pela formação superior.

Na ótica de uma nova sociabilidade, as políticas públicas para a formação de professores são propositalmente fragmentadas no Brasil, e acabam sendo motivadas por avaliação dos sistemas educacionais, cujos programas propostos acabam delegando ao professor mudar a realidade dos “fracassos” na educação. Mas para uma melhor compreensão e análise da gênese dessas políticas, se faz necessário apontar e analisar algumas mudanças ou reorganizações do aparelho estatal que ocorreram nas últimas

décadas, no cenário mundial, para atender a lógica do capital, pois essas mudanças vão inferir direta ou indiretamente nas formulações das políticas públicas.

Segundo Castro (2007), um novo modelo de organização e gerenciamento de gestão pública vem surgindo nas últimas décadas. Esse modelo tem como referencial o setor privado, seguindo orientações homogeneizadas de organismos internacionais, e que vem se consolidando no âmbito da educação. Os princípios de gestão estratégica e de controle de qualidade que são orientados para a racionalização, a eficiência e a eficácia, que representam as estratégias de mercado no mundo capitalista, ganham força na reestruturação do Estado, no mundo todo, e vão direcionar as políticas públicas.

A partir dessas referências, surge um novo modelo de Estado orientado por um projeto político com pressupostos do neoliberalismo, definida conforme o destaque de Neves (2005).

[...] O projeto político da Terceira Via representa uma perspectiva de “modernização política”, que procura orientar o ajustamento dos cidadãos, do conjunto sociedade civil e da aparelhagem de Estado na justa medida das demandas e necessidades do reordenamento do capitalismo. As referências indicadas pela Terceira Via como de modernização estão ligadas organicamente ao (neoliberalismo). Portanto, ela pode ser apresentada como um programa comprometido com a atualização do projeto burguês de sociedade e pela geração de uma pedagogia voltada a criar uma unidade moral e intelectual comprometida com essa concepção (NEVES, 2005, p. 67).

Para compreendermos melhor a gestão das políticas educacionais no Brasil é importante entendermos as reformas e o caminho que o Estado brasileiro tem trilhado nas últimas décadas, dentro do contexto latino-americano. As mudanças e o novo formato na gestão das políticas públicas sociais, principalmente no que se refere a sua implantação, tem resultado da ação de grupos de interesses, que são sujeitos ativos na sua execução.

[...] o formato que a gestão das políticas públicas educacionais e, de resto, as políticas sociais em geral vêm adquirindo nos governos latino-americanos é definido pela formulação no nível central e a descentralização na implementação ou execução local. Os processos de autonomia no nível local foram reforçados pelas reformas de Estado que tiveram lugar nesses países, na década de 1990 (OLIVEIRA, 2009, p.18).

Essas reformas são marcadas por medidas descentralizadoras que somadas a um ideário de uma democracia participativa, delegam aos “atores sociais” a implementação e execução das políticas públicas, em especial as educacionais. Dessa forma, a relação entre o Estado e a sociedade civil assume um novo formato, é estabelecida uma relação de “parceria”, onde esses “atores sociais” são “empoderados” e o Estado vai atuar numa busca constante do envolvimento e participação da sociedade civil, para encontrar soluções para os problemas locais. Mas até que ponto esse movimento poderá contribuir para transformar a realidade? Principalmente, no âmbito escolar, pois para que o processo de gestão democrática na educação se consolide, se faz necessária a participação da sociedade, não só na execução dessas políticas, como também na formulação, avaliação e fiscalização, em todos os estados brasileiros, se tratando de um “Pacto Nacional”.

Diante desses desafios, não podemos negligenciar todo um contexto sócio-político que nos levou e nos leva a chegar a essas condições concretas e materiais. Temos que buscar os vários fatores ou elementos que desencadearam todo esse processo. E para isso, temos que ampliar as nossas lentes para irmos além do que está posto, realizando um movimento dialético e buscando a compreensão desses desafios e até mesmo superá-los.

A formação continuada no trabalho docente é um tema de grande relevância dentro do contexto da educação, em que o professor tem sido considerado um dos grandes sujeitos do processo de aprendizagem. Nas últimas décadas, há uma tendência que essa formação considere o papel do professor como profissional reflexivo, que é levado a pensar sobre suas vivências e sobre a realidade da escola em que está inserido, de maneira que ele acrescente experiências inovadoras e que consolidem sua formação continuada.

Na forma como as políticas vem sendo assumida na perspectiva da epistemologia da prática, o professor deve assumir uma postura reflexiva sobre sua prática pedagógica e por meio da ação resolver os “problemas” que surgem no cotidiano, conforme já explicitamos nesse trabalho, assumindo toda a responsabilidade sobre o sucesso e o fracasso escolar. É interessante destacar que essa ideia já está consolidada no contexto social brasileiro de tal forma que alguns professores acabam se “culpabilizando” pelos resultados que não atingem as metas estabelecidas pelos sistemas de ensino, mesmo porque, tal ato ideológico de isolada responsabilização pela educação atribuídas à gestão e aos profissionais, permeiam, de forma oculta, as

propostas pedagógicas de formação, dificultando as possibilidades dos professores as perceberem, deixando camuflando a “intencionalidade” implícita, como aponta Pimenta:

[...] Sem dúvida, ao colocar em destaque o protagonismo do sujeito professor nos processos de mudança e inovações, essa perspectiva pode gerar a supervalorização do professor como indivíduo. Nesse sentido, diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria à prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si próprio; de uma possível hegemonia autoritária, se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens dos contextos que a gerou, o que pode levar a uma banalização da perspectiva da reflexão (PIMENTA, 2002, p.22).

Um dos problemas da formação de professores, seja ela inicial ou continuada, é a dicotomia entre a teoria e prática, sendo a prática muitas vezes supervalorizada em relação o conhecimento teórico, fragilizando cada vez mais a profissão docente. Há que considerar os saberes e conhecimentos que essas políticas entendem como significativos para que o professor realize seu trabalho efetivamente. Cada vez mais o trabalho docente vem se equiparando ao modelo de produção industrial e o professor vai perdendo sua autonomia, seu prestígio social e o controle sobre seu próprio trabalho, na busca em atender as demandas do mercado capitalista, e não da comunidade a que a instituição escolar está inserida.

A perspectiva da formação reflexiva se pauta na racionalidade técnica, e se constitui na base do sistema produtivo capitalista, sendo uma das principais ferramentas culturais que moldam as instituições e práticas sociais, mantendo o controle sobre as influências que adentram as escolas, de modo direto. Fazendo uma síntese histórica sobre a formação dos professores nas décadas de 70 e 80, percebe-se uma forte influência da concepção tecnicista para atender o crescente processo de industrialização no Brasil, na epistemologia da prática, tão presente na formação inicial e continuada dos docentes.

Segundo Contreras (2002), ao caracterizar o modelo da racionalidade técnica, explica que a prática docente é compreendida como um conjunto de aplicações teóricas

e técnicas, disponíveis, à priori, e pautado nos procedimentos racionais da ciência, visando à resolução instrumental dos problemas apresentado na situação do ensino, o que gera uma hierarquia entre o conhecimento teórico e a prática.

Quando usamos o conceito de epistemologia na área da educação, dois autores se destacam: Piaget (1990 e 1973), em que entende a epistemologia como filosofia da ciência; e John Dewey (1933), que utiliza o conceito como teoria do conhecimento. A epistemologia da prática defendida por Shön dialoga com Dewey, assumindo uma postura analítico-pragmatista. Propõe a formação de um profissional “*praticum reflexivo*”, elencando quatro pontos fundamentais: o conhecer na ação, a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação. Esse processo de autorreflexão sobre o fazer do profissional é evidenciado na formação de professores no Brasil, e nos textos legais que direcionam as políticas públicas e as propostas pedagógicas orientadoras da formação continuada dos professores.

[...] pensar a possibilidade do conhecimento prático como solução de problemas oferecidos pelo imediatismo, limitando as ações profissionais ao espaço de atuação profissional, é confirmar uma realidade fazendo movimentos de adaptações e de busca da eficácia local e restrita a função exercida. A produção do conhecimento que defendemos para o professor da educação básica está relacionada à possibilidade da práxis, que indica uma reflexão no sentido originário do materialismo histórico dialético, como um movimento de ir além das aparências para que se possa realmente conhecer a prática e voltar a ela para transformá-la (SILVA, 2008, p.105).

Adota-se o método materialista dialético-histórico na busca do enfrentamento dos desafios e toma-se como princípio a tendência pedagógica histórico-crítica (SAVIANI, 2001) e o da epistemologia da práxis. Ou seja, a formação continuada não deve se restringir à busca por resolução de problemas específicos de sala de aula, mas contribuir para que o professor ultrapasse a visão compartimentada da atividade escolar e passe a analisar os acontecimentos sociais, contribuindo para sua transformação, da escola e dos alunos. Curado Silva reitera:

[...] O que se defende nesta perspectiva é a concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho e que garanta a estes sujeitos a compreensão da realidade sócio-

econômica-política e que sejam capazes de orientar e transformarem as condições que lhes são impostas (CURADO SILVA, 2016, p.8).

A epistemologia da práxis como uma proposta de formação continuada vem como um contraponto para romper com o modelo de formação pragmático e imediatista que se fazem presentes na formação continuada, e propor novas perspectivas de formação voltadas para uma significativa atuação profissional, tendo como princípio a emancipação humana. Para isso, acreditamos que a formação precisa contemplar todas as suas dimensões: cognitiva, ética, estética, afetiva e política, e na qual o professor tenha um papel ativo, desde a formulação das políticas até a intencionalidade e intervenção da própria prática.

1.4 - A formação continuada para o Ensino Médio

A formação continuada para ensino médio em sua maioria foi motivada por ações pontuais e fragmentadas para atender as necessidades dos professores em suas disciplinas ou áreas de conhecimento, apresentando a aplicação de métodos e técnicas de ensino, bem como propostas curriculares para organizar e trabalhar os seus conteúdos. Isso pode ser observado quando construímos o estado do conhecimento sobre essa pesquisa, percebemos a dificuldade em encontrar estudos que analisem a formação continuada para o ensino médio de forma geral. A maioria dos trabalhos aponta a formação de forma específica, ou seja, para as disciplinas. Evidencia-se que é a partir da LDB/96 que as ações de formação continuada para o Ensino Médio começam a tomar forma, pois, é nesse momento que essa etapa de ensino passa compor a Educação Básica. Entretanto, só a partir de 2007, que os sistemas de ensino começam receber recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e que essas ações começam a se concretizar.

No âmbito da formação continuada, considera-se sua oferta utilizando de atividades formativas diversas, incluindo atividades e cursos que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica (DOURADO, 2015, p. 313). Esta compreensão também sugere avançar em estudos, em nível de pós-graduação, por meio de cursos de especialização, mestrado e doutorado, capazes de oportunizar ao professor,

segundo o autor, a necessária reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional. Ao considerar a situação da formação dos professores do Ensino Médio, em cursos de especialização (*lato sensu*), e de mestrado e doutorado (*stricto sensu*), em nível de pós-graduação, os estudos mostram uma maior busca pelas especializações.³

As estatísticas expressam, de um lado, que 42,5% dos professores do Ensino Médio possuem nível de pós-graduação. Percentual próximo dos 50% proposto na meta 16⁴ do Plano Nacional de Educação (PNE). Por outro lado, evidenciam uma diferença significativa entre a formação *lato sensu* e *stricto sensu*, que se acentua quando cotejada com o doutorado. Destaca-se que menos de 5% e 1% dos professores possuem mestrado e doutorado, respectivamente. Reitera-se que a referida meta suscita ampliar as atividades formativas no domínio da formação continuada por meio de cursos de Especialização, Mestrado e Doutorado, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (DOURADO, 2015, p. 312). O autor aponta que o *stricto sensu* tem um lugar central nas possibilidades de formação. Acena-se para que mestres e doutores atuem na Educação Básica.

Os desafios para uma formação continuada para os professores do ensino médio são imensos. Pode-se inferir a necessidade de ampliar significativamente o incentivo por parte dos entes federados em fazer da formação específica um instrumento que propicie ações políticas que valorizem a educação e a formação de professores, que reconheça as experiências práticas. No entanto, é necessário que se estabeleça uma par dialético entre teoria e prática com vistas à promover um conhecimento sólido que permita aos professores superarem a visão compartimentada da atividade escolar, e ampliem o olhar para as questões sociais, econômicas, políticas e culturais que estão imbricadas em todo esse processo, podendo, assim, contribuir para sua transformação e de todo o ambiente escolar.

Baseados no Plano de Metas de 2007 “Compromisso Todos pela Educação”, do Ministério da Educação (MEC), por meio das suas unidades administrativas responsáveis - Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria da Educação Básica

³ O grande problema é que grande parte das formações *lato sensu* apresentam problemas quanto a sua organização e oferta, sem falar da qualidade dos cursos.

⁴ O plano Nacional de Educação/PNE estabelece como meta formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos os (as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

(SEB), Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Secretaria de Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Secretaria de Educação a Distância (SEED), os programas de formação continuada dos professores desenvolvidos atualmente se apresentam da maneira seguinte:

1 - Pro-Letramento: é um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e Matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. O objetivo é oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a elaboração do conhecimento como um continuum de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da Matemática e da Linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada e desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas dos sistemas de ensino. Destina-se a professores de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental em todas as regiões do País.

2 - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR: é um programa de formação continuada em serviço para professores, também em Língua Portuguesa e Matemática, e volta-se à formação dos professores dos anos finais do ensino fundamental. A intenção é expandir para outras áreas do conhecimento e para o ensino médio. Seu objetivo é contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica e colaborar para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

3 - Programa de Aperfeiçoamento da Leitura e Escrita – PRALER: programa de formação continuada, com cursos semipresenciais e presenciais, destinado à capacitação de professores alfabetizadores das séries iniciais, proporcionando uma diversificação de opções metodológicas para o processo de alfabetização. O principal objetivo é fortalecer, dinamizar e instrumentalizar as práticas do professor das séries iniciais. Procura reaver e valorizar as experiências positivas do professor e promover a reflexão sobre a sua ação educativa, de forma que exerça um ato consequente do processo educacional sob sua responsabilidade. Destina-se a professores alfabetizadores das séries iniciais.

4 - Programa de Formação Continuada Mídias na Educação: programa à distância, modular, de formação continuada, elaborado pela Secretaria de Educação a Distância/MEC em parceria com instituições de ensino superior e secretarias de educação. O programa está estruturado em três ciclos com certificações específicas: ciclo básico, com duração total de 120 horas e certificação em extensão; ciclo intermediário, com 180 horas de duração e certificação em aperfeiçoamento; e ciclo avançado, com duração de 360 horas e certificação em especialização. O objetivo é promover a formação continuada de educadores no uso das mídias, TV e vídeo, informática, rádio e material impresso, no processo de ensino e de aprendizagem, de forma articulada e integradora. Destina-se, em especial, a professores da educação básica, educação especial e educação de jovens e adultos, profissionais e graduandos de áreas ligadas ao magistério e à gestão educacional.

5 - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica⁵: é um sistema de centros de pesquisa e desenvolvimento da educação em universidades públicas e comunitárias que desenvolvem programas de formação continuada para o atendimento da demanda dos sistemas de educação em cinco áreas: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica; ensino de ciências humanas e sociais; artes e educação física; gestão e avaliação da educação.

6 - Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio - PROMED: estruturado em dois subprogramas, projetos de investimento das unidades federadas, políticas e programas nacionais. O objetivo é melhorar a qualidade e a eficiência do ensino médio, expandir sua cobertura e garantir maior equidade social com vistas a apoiar e implementar a reforma curricular e estrutural, assegurando a formação continuada de docentes e gestores de escolas deste nível de ensino, equipando progressivamente, as escolas de ensino médio com bibliotecas, laboratórios de informática e ciências e equipamentos para recepção da TV Escola. Destina-se aos estados e ao Distrito Federal.

7 - Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB: de formação inicial e continuada em nível superior, com ação prioritária na formação de professores, na modalidade de educação a distância, vinculando-se às instituições públicas de ensino superior, estados e municípios. O objetivo é estabelecer rede de 1000 polos de apoio

⁵ Segundo Oliveira (2012) a Rede Nacional de formação continuada é a institucionalização da formação e a afirmação de uma concepção de formação continuada direcionada para a reflexão da prática docente.

presencial, em estados e municípios, visando à oferta de cursos superiores a distância para a formação de professores da educação básica. Destina-se a estudantes de nível superior, prioridade à formação inicial e continuada de professores da educação básica.

8 - Formação Continuada de Professores e Trabalhadores da Educação Básica em Educação Ambiental: programa que estimula a formação continuada, presencial e a distância, em Educação Ambiental, de professores e trabalhadores para atuação na educação básica e de apoio a projetos, metodologias, material didático, encontros de formação voltados para a melhoria da prática pedagógica e atuação política na promoção da sustentabilidade socioambiental da escola e da comunidade. O objetivo é apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na promoção de programas de Educação Ambiental, na formação de equipes técnicas locais e de quadros docentes, assim como na produção de materiais para a educação ambiental. Destina-se a professores, gestores e trabalhadores da educação básica.

9 – Diálogos para o Ensino Médio: é um projeto desenvolvido pelo Observatório da Juventude da Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG e o Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense/UFF, criado em 2009, em parceria com a Secretaria de Educação Básica do MEC. O Observatório da Juventude da UFMG é um programa de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade de Educação (FaE), com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão da UFMG. O programa desenvolve também ações de capacitação tanto de jovens quanto de educadores e alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UFMG interessados na problemática juvenil. O Observatório Jovem do Rio de Janeiro é um grupo de pesquisa cadastrado no diretório de grupos do CNPq e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade Federal Fluminense. O grupo iniciou suas atividades no ano de 2001 na Faculdade de Educação da UFF e passou a integrar o Programa de Pós-Graduação em Educação em 2003, caracterizando-se como grupo de estudo, pesquisa e extensão sobre o tema da juventude. Esse projeto tem o objetivo de ampliar o conhecimento acerca dos jovens matriculados nessa etapa de ensino e a sua relação com a escola. O projeto conta com três ações que se complementam: o Portal EMdiálogo⁶, o Curso de Atualização Juventude Brasileira e Ensino Médio Inovador – JUBEMI⁷ e a produção de uma publicação que resultará da pesquisa e produção bibliográfica relacionadas às ações do projeto. Essas ações articuladas buscam promover o acesso à

⁶ <http://www.emdialogo.uff.br/>

⁷ <http://www.jubemi.suporteufmg.com.br>

informação e às produções científicas referentes às temáticas da juventude e escola, e os diferentes atores e instituições do ensino médio no Brasil.

10 - O Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio/PNEM: representa a articulação e coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais na formulação e implementação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, sendo a formação continuada uma das ações de grande relevância. O principal objetivo é a valorização da formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio em escolas públicas, em áreas rurais e urbanas, consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Tem como objetivos específicos promover melhoria da qualidade do Ensino Médio, ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da educação básica, desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas e fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral.

As questões elencadas podem nos ajudar a compreender a trajetória da formação continuada na educação básica no contexto brasileiro, bem como as especificidades dessa formação para o ensino médio. Foram apontados elementos como o campo de conhecimento e aspectos conceituais que são importantes para a compreensão das políticas e programas de formação continuada, o diálogo estabelecido até aqui nos aproxima do que esse estudo se propõe, que é conhecer os sentidos elaborados pelos os professores que participaram dessa formação. Assim, nesse movimento dialético apresentaremos no próximo capítulo um quadro geral do Ensino Médio no Brasil e o Pnem como uma política de formação continuada para os professores que atuam nessa modalidade de ensino.

CAPÍTULO 2 - O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E O PNEM COMO FORMAÇÃO CONTINUADA GERAL E ESPECÍFICA

Para compreendermos melhor o contexto atual do Ensino Médio vamos tentar realizar um percurso histórico, pontuando momentos relevantes no intuito de desenhar um retrato dessa etapa da Educação Básica, na tentativa de estabelecer um diálogo articulado com as múltiplas determinações que constituem essa etapa da Educação no Brasil.

No cenário atual, o Ensino Médio foi reconhecido no Brasil como uma etapa da educação Básica, desde a LDB de 1996. Porém, apesar desse fato representar um avanço para a Educação no Brasil, só a partir de 2007, quando começou a vigorar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é que os sistemas de ensino passaram a contar com recursos financeiros para esse processo começar a se consolidar.

Assim, surgem os programas de apoio como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programas de Alimentação Escolar (PNAE) e de Transporte Escolar (PNAT), que, embora importantes, não garantam as condições exigidas para uma política pública de acesso, permanência e efetiva aprendizagem dos estudantes no Ensino Médio.

Para entendermos melhor esse cenário, é preciso destacar a dualidade existente no processo histórico de constituição da formação que o ensino médio deve oferecer aos seus alunos, sendo assim surge a grande questão do ensino médio deve oferecer uma formação propedêutica ou técnica que prepare o aluno para o trabalho? Historicamente isso nos revelar que existem na sociedade moderna, e em específico a brasileira, uma educação para atender as diferentes classes sociais, onde nesse campo de disputa do conhecimento as classes dominantes se encontram em uma condição extremamente favorável.

No Brasil, esse dualismo encontra raízes em toda sociedade brasileira, pois é fruto do nosso processo de colonização marcado por uma sociedade escravagista e que não reconhecia o trabalho manual. Esse fato gerou dentro da sociedade brasileira um grande número de analfabetos que só a partir da metade do século XX, as elites intelectuais começam a se preocupar com a educação do povo e o Estado começa a pensar políticas públicas para resolver esse problema.

Cabe destacar, também, que essa preocupação do Estado e das elites dominantes com a educação das classes menos favorecidas tinha como pano de fundo a educação propedêutica para as elites e a educação técnica para os menos favorecidos, principalmente, em um momento marcado pelo crescimento econômico no país, que exigia dos trabalhadores conhecimentos técnicos para atender a lógica do mercado capitalista.

A partir de 1940, esse dualismo toma um caráter estrutural com a promulgação das leis orgânicas, no qual podemos destacar a Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, promulgada durante o Estado Novo, que reforçava a tradição do ensino médio secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático. Concomitantemente, outras leis orgânicas regulamentavam o ensino profissional em diversas áreas da economia, assim como o ensino normal.

Outro marco na legislação que regulamenta o Ensino Médio foi a implementação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei Nº 9.394/1996 (LDB) que garante ao aluno do ensino médio uma formação de caráter geral, com a finalidade de aprimoramento do estudante como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, bem como a preparação básica para o trabalho e a cidadania.

Dessa forma, o art. 35 da LDB/96 traça um perfil para o aluno que sair do Ensino Médio:

Art. 35 - O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:
I - a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
III - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

Assim com a LDB/96 estabelece que conhecimentos os alunos devam adquirir ao término do ensino médio, e a forma como esses conhecimentos devem ser organizados ficam mais evidentes no Art. 36 quando a lei define que competências o aluno do Ensino Médio devem demonstrar ao final essa etapa de ensino:

Art. 36, § 1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

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

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Com a separação em 1997, do ensino técnico e o ensino médio regular, acontece a reforma do Ensino Profissionalizante. A educação profissionalizante é outro elemento em destaque no cenário do ensino médio, que nos últimos dias tem sido pauta nos debates e discussões que envolvem o Ensino Médio. O Censo Escolar de 2013 apontam alguns dados relevantes como: a) a maioria dos professores do ensino médio no Brasil (51,7%) não tem licenciatura na disciplina em que dá aulas; b) outros 22,1% dos docentes que estão nas salas do ensino médio não têm qualquer licenciatura; c) o Nordeste é a região em que faltam mais professores licenciados nas áreas específicas das disciplinas sendo que 66% não são formados na área em que atuam; no Centro-Oeste, o índice é de 60,5%; na região Norte, o percentual é de 55%; d) as regiões Sul (41,9%) e Sudeste (42%) são as com as menores carências de professor. Os dados apontam também a disciplina artes como a que apresenta o maior índice de deficiência na qual apenas 14,9% dos professores são licenciados; língua portuguesa é a disciplina com mais professores dentro da sala de aula que se formaram na área (73,2%). Em física, 80,8% dos docentes não são formados na área e na disciplina de química, o índice é de 66,3%. Entre os professores que não têm licenciatura na disciplina em que dão aulas, entram professores que não são especialistas na área, como o professor de física que dá aulas de química ou o professor licenciado em ciências sociais que dá aulas de geografia. Os dados apresentados trazem elementos importantes que podem nos ajudar a analisar essa etapa da educação básica.

A pauta da educação profissional tem sido inserida novamente no contexto do ensino médio, como proposta de um ensino médio integrado. Podemos citar algumas leis que começam a regulamentar essas concepções, entre elas: o Decreto nº 5.154, de 23 de Julho de 2004, com estabelecimento da educação profissionalizante de nível técnico como uma modalidade integrada, concomitantemente ou subsequente ao ensino médio regular; bem como a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e

Emprego/PRONATEC, por meio da Lei 12.513/2011 (BRASIL, 2011) que vem com a proposta de ampliação da oferta de educação profissionalizante e tecnológica.

A grande questão que sempre se faz presente nas pautas de debates e discussões do ensino médio é se devemos preparar o aluno para o trabalho ou para a vida? Diante desses apontamentos, podemos perceber avanços e retrocessos na legislação, mostrando o movimento de contradição, que intensifica processos de fragilização da construção de uma identidade para ensino médio.

O ensino médio a partir do momento que começou a compor a Educação Básica, sendo sua etapa final, torna-se mais acessível. Esse cenário traduz a realidade de um ensino médio disponível para muitos, mas com um alto índice de evasão e reprovação escolar que nos leva a refletir sobre o quê e como estamos ensinando nas escolas, uma vez que a diversidade sociocultural permeia o ambiente escolar.

Concomitante a esse contexto de mudanças, em 1998 se cria o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inicialmente como uma avaliação não obrigatória, com o objetivo de aferir as competências e as habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo da educação básica.

Em 2009, o Enem toma outro formato e passa a ser utilizado como critério de seleção das universidades federais e a induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio. Além de permitir aos estudantes a concorrerem a uma bolsa integral ou parcial no Programa Universidade para Todos (ProUni) ou a obtenção de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (FIES). O exame serve também como certificação de conclusão do ensino médio para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em substituição ao Exame nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ECCEJA).

No caso do Distrito Federal, os alunos contam com mais um processo de seleção para ingresso na Universidade de Brasília (UnB), o Programa de Avaliação Seriada (PAS), criado em 1995 e que permite o estudante do Ensino Médio entrar na Universidade de forma gradual e progressiva. A dinâmica do PAS comporta três avaliações, realizadas ao término de cada série do Ensino Médio, sendo o resultado final a soma da nota de cada etapa.

Ao se pensar no contexto do ensino médio e formação continuada de professores que atuam nessa etapa da educação básica, não há como não falar dessas avaliações, pois elas são elementos concretos da materialidade do que representa o ensino médio

para muitos alunos e professores. Essas avaliações acabam por nortear todo o processo de ensino aprendizagem e a orientar o trabalho dos professores nesse contexto.

Em 2000 são criadas as referências básicas para a formulação de matrizes curriculares por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). E em 2012, essas diretrizes são reformuladas e trazem na organização curricular do Ensino Médio uma base nacional comum e uma parte diversificada que considere as características locais e regionais. Essa nova organização curricular é definida por quatro áreas de conhecimento, como mostra o Art. 8º da DCNEM:

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

I – Linguagens;

II – Matemática;

III – Ciências da Natureza;

IV – Ciências Humanas.

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

§ 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores (BRASIL, 2012).

As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio trazem como eixos norteadores do currículo, quatro dimensões: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura - de forma que sejam inseridos no contexto escolar de forma integrada. Essa perspectiva curricular vem no intuito de superar a fragmentação do conhecimento em disciplinas, uma realidade que se instituiu no ensino médio.

Após tantas reformas e mudanças na legislação do ensino médio, podemos apontar como um avanço a ampliação do acesso ao Ensino Médio com a Lei nº 12.796, de abril de 2013, que ajustou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à emenda constitucional nº 59/ 2009, determinando que até 2016, a educação básica passa a ser obrigatória àqueles que tenham de 4 a 17 anos, assegurando-se, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Nas últimas décadas, os dados estatísticos apontam uma melhora no acesso e na permanência dos jovens entre 15 e 17 anos no Ensino Médio. Porém, um dos grandes

desafios postos é universalizar com qualidade essa etapa de ensino. De acordo, com um estudo internacional realizado pela UNICEF, em 24 países, entre eles o Brasil, foram apontados 10 desafios a serem enfrentados para mudar o atual contexto de exclusão que é característico nessa etapa da Educação Básica. São eles:

- 1- Lidar com os adolescentes que estão retidos no ensino fundamental;
- 2- Trazer para a sala de aula os excluídos do Ensino Médio;
- 3- Investir na relação educador-educando;
- 4- Valorizar o professor;
- 5- Levar em conta a diversidade do público e dos contextos;
- 6- Enfrentar a discriminação, a violência e o *bullying*;
- 7- Repensar e organizar a escola;
- 8- Definir uma identidade para o Ensino Médio;
- 9- Investir mais em educação;
- 10- Garantir um fluxo escolar adequado e o acesso ao ensino médio para todos os adolescentes.

A pesquisa aponta ainda dados relevantes que podem nos ajudar a entender o atual cenário dessa etapa da Educação Básica, objetivando lidar com cerca de 1,7 milhões de adolescentes entre 15 e 17 anos que se encontram fora da escola, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2011). Entre os que estão matriculados, 35,2% (cerca de 3,1 milhões) ainda frequentam o ensino fundamental. Além disso, 31,1% dos alunos que cursam o ensino médio (cerca de 2,6 milhões - dados do Censo Escolar de 2012) estão em situação de atraso escolar.

Outro dado importante que a pesquisa aponta, e que reflete nos dados apresentados anteriormente, é que uma parte significativa dos jovens brasileiros, principalmente inseridos num contexto familiar de baixa renda, ingressa no mercado de trabalho precocemente, sendo assim, o trabalho pode interferir no rendimento e na permanência dos adolescentes na escola.

Quando o estudo aponta a retenção dos alunos no ensino fundamental, está se falando de um grave problema da educação básica no Brasil, a reprovação. A reprovação está inserida na cultura escolar há décadas, vista como um instrumento pedagógico de controle importante por toda comunidade escolar. Esse dado revela que os alunos não estão aprendendo e várias causas podem ser apontadas para explicar esse fato, entre elas, as condições socioeconômicas, a falta de infraestrutura escolar, a falta

da valorização dos professores, entre outras. Todos esses desafios nos fazem parar para pensar qual o contexto do ensino médio hoje, para a partir dele buscarmos mecanismos ou ações pontuais de enfrentamento.

Cabe destacar que esses desafios, apontados nesse estudo, revelam dados importantes, que precisam de uma leitura mais aprofundada, pois são a partir deles que são pensadas muitas políticas públicas no campo da educação. Dessa forma se faz necessário que a formação continuada no Ensino Médio situe esse professor sobre o que está acontecendo nesse cenário, no incentivo de apropriação dessa realidade e possibilidades em construir coletivamente transformações.

Em consonância, com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o parecer nº 5, do projeto de lei que cria o novo PNE, estabelece 20 metas a serem alcançadas pelo país no período de 2011 a 2020. As metas que possuem uma relação diretamente ou indireta com o Ensino Médio são:

- I – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, nesta faixa etária.
- II – Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.
- III – Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de Educação Básica.
- IV – Atingir as médias nacionais para o IDEB já previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
- V – Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.
- VI – Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
- VII – Duplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta.
- VIII – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
- IX – Formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.
- X – Valorizar o magistério público da Educação Básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.
- XI – Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

XII – Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

XIII – Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do país (BRASIL, 2012).

É nesse sentido, que as políticas públicas educacionais são pensadas, implementadas e reformuladas, e diante de todas essas interfaces percebe-se a dificuldade da construção de uma identidade para o ensino médio. Esse terreno tem se apresentado frágil e, portanto, bastante instável.

Uma dimensão que precisa ser compreendida pelos professores do Ensino Médio, é a de reconhecer a juventude, pois para muitos trabalhar hoje com os “jovens” representa um grande desafio e até mesmo um problema a ser enfrentado. Buscar o entendimento do que é juventude, e qual é a relação do jovem com o mundo de hoje, como as identidades juvenis que são construídas socialmente, entender a relação do jovem com as tecnologias, com o mundo trabalho, com a escola, entre outros, são elementos importantes para a compreensão e desenvolvimento do trabalho do docente.

A temática da juventude é tão importante para o professor que atua no ensino médio, que o curso de formação continuada do Pnem trouxe um caderno de estudo que teve como título “O Jovem como sujeito do Ensino Médio”, e no Caderno II/PNEM cabe destacar:

Para compreender os sentidos e os significados que os jovens atribuem à escola, é fundamental considerar que os jovens produzem uma maneira própria de ver e valorizar a escola a partir de seus pertencimentos aos diferentes contextos sociais. A adesão da escola ou mesmo a “motivação” para os estudos dependem muito das experiências individuais, dos interesses e das identidades que se constroem a partir da realidade vivida e das interações com outras pessoas e instituições, entre elas a própria escola (BRASIL, 2013. p.50).

No intuito de promover mudanças no Ensino Médio, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) apresentou à comunidade escolar o Projeto Político e Pedagógico da Semestralidade, que prevê a reestruturação da organização curricular do Ensino Médio e a organização de seus componentes curriculares em semestres. A semestralidade foi aplicada nas escolas de Ensino Médio da Rede Pública do Distrito

Federal em 2013, como projeto-piloto, em escolas que optaram por aderir a essa proposta, com indicativo de ampliação a toda rede de ensino médio do DF a partir de 2015.

A organização dos componentes curriculares em semestres não é uma novidade no Distrito Federal, tendo sido implementada em 1997, em onze escolas de ensino médio no turno noturno, sendo também uma realidade em mais de onze estados da federação. O documento elaborado pela SEDF para a validação da proposta no ano de 2013 - Currículos em Movimento/4º Ciclo - Semestralidade no Ensino Médio aponta dados estatísticos, que indicam uma redução significativa do número de reprovações e evasão escolar no ano de 1997, demonstrando nesse período um alto índice de aprovação.

O Projeto Político e Pedagógico da Semestralidade contempla a formação continuada de professores, por meio de capacitação oferecida pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), na busca de estratégias metodológicas que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem e uma efetiva prática pedagógica. Essa formação aconteceu na própria escola, de forma descentralizada, respeitando as características de cada comunidade escolar. Nesse sentido, os professores formadores da EAPE preparam os coordenadores pedagógicos de cada escola que, junto com os coordenadores intermediários das Gerências Regionais de Ensino (GRE), são responsáveis por fomentar essa capacitação. A proposta pedagógica é fundamentada na metodologia da reflexão-ação-reflexão, ou seja, na formação de um professor reflexivo, entendido como um:

[...] profissional se revela flexível e aberto ao cenário complexo de interações da prática, a reflexão-na-ação é o melhor instrumento de aprendizagem. No contacto com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem (GÓMEZ, 1992. p.104).

Dentro dessa mesma perspectiva de melhorar a qualidade do Ensino Médio, a SEDF assinou em 2014 o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), que têm como pilar central a formação continuada dos professores que trabalham diretamente com essa etapa de ensino.

2.1- Dialogando com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

O Pnem é um acordo por meio do qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias de estado de educação assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos, que atuam no ensino médio público. Com o propósito de realizar uma ampla reflexão sobre várias temáticas que são presentes no contexto dessa modalidade de ensino, com destaque para os “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio/DCNEM e com a nova proposta curricular do DF.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação, assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas.

O Pnem representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais, na formulação e implementação 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. Segundo, o MEC (2013) o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, teve um custo orçado de aproximadamente de um bilhão de reais.

De acordo com o MEC, a formação continuada no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, expressa 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. O Pnem é constituído principalmente pela articulação de ações existentes do MEC, Universidades Públicas e Secretarias de Educação estaduais, e de novas proposições de ações que passam a constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro.

A Universidade Federal do Paraná foi a Instituição de Ensino Superior que coordenou todo o processo de Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio, no período de 2013 a 2014, por ser essa universidade a responsável pela coordenação

nacional da pesquisa sobre o Ensino Médio Inovador/PROEMI. Essa política que volta a ter destaque no atual governo, foi instituída pela Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016. A adesão ao Ensino Médio Inovador é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital, que selecionam as escolas de Ensino Médio que participarão do programa EMI. Essas escolas receberão apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a elaboração e o desenvolvimento de suas Propostas de Redesenho Curricular (PRC).

O processo foi constituído com realização de Seminários Nacionais e Estaduais, bem como pelos cursos de formação dos supervisores, dos orientadores de estudo e dos professores. No primeiro momento duas ações estratégicas foram articuladas: o redesenho curricular, em desenvolvimento nas escolas, por meio do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI); e a Formação Continuada de professores do Ensino Médio, que se iniciou no primeiro semestre de 2014 e consolidou a primeira etapa do Pacto.

O Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) representa uma das estratégias do Governo Federal para induzir as escolas na elaboração do redesenho dos currículos do Ensino Médio, para a oferta de educação de qualidade, com foco na formação humana integral. Neste sentido, busca materializar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012). Esse programa tem foco na elaboração, por parte da escola, de projeto de redesenho curricular (PRC) que apresente uma perspectiva de integração curricular, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, com as diferentes áreas que compõem o currículo, conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A formação do pacto tem na sua formulação alguns objetivos definidos, como: promover melhoria da qualidade do Ensino Médio; ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da educação básica; desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas; e, fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme é apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

De acordo com os novos direcionamentos das políticas públicas, é preciso redefinir os objetivos e atribuições do Ensino Médio numa perspectiva de uma

formação humana integral, que seja capaz de propiciar ao aluno a compreensão da vida social, dialogando com a evolução técnica-científica, dentro de um contexto histórico e das relações de trabalho.

Essa formação tem como um dos pilares a valorização docente. Por conta disso, o MEC busca uma articulação com outras políticas desenvolvidas pela própria instituição e pelas Secretarias de Educação, e apontam alguns desafios que devem ser considerados a se tratar dessa etapa do ensino:

- Universalização do atendimento dos 15 aos 17 anos até 2016 (Emenda constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade e 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.

No caso do Distrito Federal, a execução do Pacto conta com a parceria da Universidade de Brasília (UnB) e da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). A formação foi oferecida para os professores e coordenadores pedagógicos das escolas regulares de Ensino Médio e do 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mobilizando 107 escolas das 14 regionais de ensino, com cerca de 40 professores-formadores (professores da EAPE), 200 orientadores de estudo (que são os coordenadores das escolas) e aproximadamente 5.000 professores da SEDF. Os dados apresentados são do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – SIMEC/2014.

A formação se deu na forma de multiplicadores, no mesmo formato do curso Currículo em Movimento, onde os coordenadores das escolas receberam o curso pelos professores da EAPE, que por sua vez receberam a formação pelos professores da Faculdade de Educação da UnB. Posteriormente, foram responsáveis por transmitir à

formação dentro das escolas, junto aos professores, nos horários destinados a coordenação pedagógica. O diferencial estava nas horas indiretas do curso que aconteceram em ambiente virtual, por meio de atividades e postagens em fóruns, na plataforma Modular Object-Oriented environment Objeto Orientado para Ambiente Dinâmico de Aprendizagem Modular (Moodle), pela Universidade de Brasília.

O que se observa em âmbito nacional e, inclusive no Distrito Federal, é que a partir dos baixos resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) o governo vem estabelecendo políticas educacionais com intuito de melhorar esses indicadores. Percebe-se, então, na formação continuada docente um dos pilares centrais dessas políticas. De acordo com o Caderno I/ PNEM:

Para avançar nessa travessia, é fundamental o seu envolvimento nesse processo, lutando pela melhoria das condições de trabalho, incluindo remuneração e carreira e, ao mesmo tempo, apropriando-se criticamente dos conteúdos das novas DCNEM para que, juntamente com os colegas professores, seja possível contribuir coletivamente para a sua materialização no chão da escola (BRASIL, 2013. p.39).

Podemos citar como uma dessas políticas o Pnem, que têm como eixos norteadores da formação continuada docente: a escola como o lócus para a formação continuada; a perspectiva do professor como sujeito epistêmico; e a reflexão articulada à fundamentação teórica e à prática docente.

No primeiro eixo, a escola como o espaço de atuação do professor seria o lugar mais apropriado para ele pensar, refletir e oportunizar mudanças na sua prática pedagógica, por meio de uma reflexão com os seus pares para consolidarem saberes, que promovam mudanças na realidade da escola em que estão inseridos. No DF, o Pnem resgata os horários de coordenações, muitas vezes utilizado somente para correção de avaliações, preenchimento de diários, planejamento das aulas, reuniões de cunho administrativo e burocrático, como momentos de estudos que promovem conhecimentos teóricos, por meio da discussão de temáticas pertinentes ao universo das escolas públicas de Ensino Médio.

O que o Pnem traz como concepção metodológica é promover uma reflexão sobre a prática, dialogando com a escola, no intuito de favorecer princípios e diretrizes para a organização do trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, cabe destacar o espaço

escolar como lócus de formação, realizando-se como tal, se um conjunto de iniciativas for tomado como o objetivo de fazê-lo existir. A existência desse espaço é um grande potencial para que a formação aconteça, mas não se faz por si próprio, depende, no mínimo, da vontade de se constituir um ambiente que privilegie a discussão ampla, a troca de ideias expressas nas falas e nas ações dos sujeitos que a compõe, na liberdade de propor e poder decidir.

A escola, como o espaço de produção das práticas, assume importância significativa na formação continuada, daí a necessidade de recuperá-la como espaço pedagógico formador e fortalecê-la internamente. Por outro lado, essa ênfase na escola implica a construção de uma cultura institucional e condições de trabalho docente que favoreçam o desenvolvimento da formação continuada e do trabalho coletivo (SANTOS, 2010).

No Pnem, o eixo do professor como sujeito epistêmico, vem na perspectiva de elaborar e produzir conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação da sociedade. Com esse olhar, o processo formativo dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio estará voltado para o desenvolvimento da temática **Sujeitos do Ensino Médio e formação Humana Integral**, que orientará a discussão e o trabalho em todas as etapas do curso.

Em relação ao eixo que relaciona a prática, o curso privilegia a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos. Tem como objetivo principal o aperfeiçoamento dos professores e coordenadores pedagógicos, que atuam no Ensino Médio, com vistas à valorização da formação do professor.

O Pnem, como uma política pública de formação continuada para os professores do Ensino Médio, representou um marco, pois até o momento não há registros de uma política tão direcionada a essa etapa de ensino e com as dimensões em que foi proposta essa formação. Esse projeto foi pensado para ser implementado na Educação Básica, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, e de acordo com o MEC, pautada nos princípios da Educação (CF/88; LDB/96), tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, contribuindo para a redução das desigualdades sociais.

2.1.1- A criação do PNEM e sua implementação

O Ministério da Educação, em parceria com as Universidades e Secretários de Estado da Educação, vem estruturando nos últimos anos um conjunto de ações para superar os grandes desafios do Ensino Médio brasileiro. Uma dessas ações foi elaborar um Curso de Formação Continuada para os Professores do Ensino Médio. É nesse cenário que surge o Pnem. O documento orientador do MEC destaca que essa formação continuada aconteça em consonância com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), o Plano Nacional de Educação (Projeto de Lei nº 8.035, de 2010) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

O documento destaca ainda outra ação: o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído por meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Com foco na elaboração de projeto de redesenho curricular (PRC) por parte da escola que apresente a perspectiva da integração curricular, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Por meio destas ações, inferem-se a melhoria da qualidade da educação e a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, documento este que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que devem estar contempladas nos currículos do Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo.

A Portaria Ministerial 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 Pnem traz como objetivo geral promover a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio, dialogando com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996- LDB), juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

A Formação Continuada dos professores representa uma das ações que compõem o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que tem por objetivos específicos:

- Promover melhoria da qualidade do Ensino Médio;
- Ampliar os espaços de formação de todos os profissionais envolvidos nesta etapa da educação básica;
- Desencadear um movimento de reflexão sobre as práticas curriculares que se desenvolvem nas escolas;
- Fomentar o desenvolvimento de práticas educativas efetivas com foco na formação humana integral, conforme apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Os responsáveis pela organização da formação no pacto são as Instituições de Ensino Superior (IES), que foram definidas pelo MEC, e exerceram a função de formadoras regionais durante todo o processo, em parceria com as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação. Coube as IES direcionarem o trabalho com os formadores regionais, e estes foram responsáveis pela capacitação dos orientadores de estudo, que por sua vez, foram responsáveis pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio, caracterizando assim uma formação com caráter de multiplicadores.

A formação continuada foi composta de diversas ações conjugadas, entre elas Seminários Nacionais, destinados aos representantes das Universidades parceiras, das Diretorias da Secretaria de Educação Básica do MEC, dos consultores e dos avaliadores do MEC, do GT Ensino Médio/COEM e das Seduc dos 26 Estados e do Distrito Federal; e de Seminários Estaduais, voltado para promover o encontro da equipe da Seduc de cada Estado e do DF, da equipe de trabalho da Universidade e dos orientadores de estudo das escolas. Além do curso de formação de formadores, que foi ofertado pelas Universidades, com o objetivo de capacitar os professores responsáveis pelo desenvolvimento e acompanhamento dos trabalhos dos orientadores de estudo.

A organização do trabalho no curso se deu da seguinte forma: com atividades individuais, que compreendiam as atribuições de cada professor para realização das atividades de estudo; e as atividades coletivas que foram realizadas nas escolas semanalmente sob a direção dos orientadores de estudo. A carga horária do curso foi de 200 horas, distribuídas entre as atividades individuais e coletivas.

O processo formativo se deu a partir da reflexão sobre a prática educativa da escola, tendo como pano de fundo a constituição histórica dos sujeitos e da diversidade que estão presentes na sociedade e no ambiente escolar. A discussão e análise das temáticas propostas foram articuladas com a leitura de textos, registro de experiências, sempre buscando o diálogo articulado com os conteúdos e com contexto da realidade da escola, dos professores e alunos. A plataforma Moodle/UnB foi o instrumento de aprendizagem utilizado para a socialização de todo o processo formativo.

O curso foi ofertado em todas as escolas de Ensino Médio, com a finalidade de desenvolver atividades de estudos e troca de experiências no ambiente escolar. Em toda a formação esse processo foi mediado pelo Orientador de Estudos. As temáticas foram trabalhadas de forma individual, por meio de leituras e exercícios práticos dirigidos, e de forma coletiva, com encontros semanais, com a duração de três horas.

No caso do DF, esses encontros aconteceram na escola, durante os espaços reservados a coordenação pedagógica, o que coloca a realidade do DF em situação privilegiada em relação aos outros estados brasileiros - fator resultante de um processo de lutas, visando garantir um espaço na carga horária de trabalho reservado para estudos, planejamentos e organização do trabalho docente.

O diretor de cada unidade de Ensino foi responsável pelo cadastramento dos professores interessados na formação. Para participar, o professor deveria estar atuando em sala de aula e ser registrado no Censo Escolar de 2013. Os professores que tiveram interesse de participar da formação foram cadastrados no Sistema informatizado de cadastro, desenvolvido para atender ao público do pacto/SisMédio, e teve direito a uma bolsa de R\$200,00 reais mensais, para fazer a formação.

O pacto no DF apresentou o seguinte formato:

Quadro 2 – Formato do Pnem no DF

	QUANTITATIVO
COORDENADOR-GERAL DA IES	1
FORMADORES REGIONAIS	26
ORIENTADORES DE ESTUDO	176
PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO INSCRITOS	4085
ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO REGULAR E EJA	107
TOTAL	4394

Fonte: SIMEC, 2016. Organização: OLIVEIRA, 2017.

Essa formação teve como público alvo os professores e gestores das Secretarias de Educação do estado e DF. O tema central que permeou toda a formação foram os “Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral”. A formação se deu em duas etapas, e foi confeccionado material pedagógico próprio para os cursistas. Na primeira etapa os cadernos trabalhados abordavam as seguintes temáticas, fundamentadas nas DCNEM:

Quadro 3 – Relação dos Cadernos da I Etapa do Pnem (1)

CADERNOS	TÍTULOS	AUTORES
I	Ensino Médio e Formação Humana Integral	Carmen Sylvia Vidigal Dante Henrique Moura Dirce Djanira Pacheco e Zan Jorge Alberto Rosa Ribeiro
II	O Jovem como Sujeito do Ensino Médio	Paulo Carrano Juarez Dayrell Licinia Maria Correa Shirlei Rezende Sales/Maria Zenaide Alves Igor Thiago Moreira Oliveira Symaira Poliana Nonato
III	Currículo do Ensino Médio	Carlos Artexes simões Mônica Ribeiro da Silva
IV	Áreas de Conhecimento e Integração Curricular	Marise Nogueira Ramos Denise de Freitas Alice Helena Campos Pierson
V	Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico	Celso João Ferreti Ronaldo Lima de Araújo Domingos Leite Lima Filho
VI	Avaliação no Ensino Médio	Ocimar Alvarse Gabriel Gabrowski

Fonte: Entrevista. Organização: OLIVEIRA, 2016.

Na segunda etapa, o material produzido trouxe temas mais específicos das áreas de conhecimentos, buscando estabelecer uma integração curricular, em consonância com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum do Currículo. No quadro abaixo apresentamos as temáticas abordadas na II Etapa da formação:

Quadro 4 – Relação dos Cadernos da I Etapa do PNEM

CADERNOS	TÍTULOS	AUTORES
I	Organização do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio	Denise de Amorim Ramos Erisevelton Silva Lima Fátima Brando Godinho de Castro Maria Madselva Ferreira Feiges Marta Mariano Alves Rogério Justino
II	Ciências Humanas (Sociologia/Filosofia/História/Geografia)	Alexandro Dantas Trindade Arnaldo Pinto Junior Cláudia da Silva Kryszzun Márcia Fernandes Rosa Neu Eduardo Salles de Oliveira Barra Marivone Regina Machado Márcia de Almeida Gonçalves
III	Ciências da Natureza (Química/Física/Biologia)	Daniela Lopes Scarpa Flávio Antônio Maximiano Hildney Alves de Oliveira Sérgio Camargo Silmara Alessi Guebur Roehring
IV	Linguagens (Língua Portuguesa/Artes/ Educação Física/ Língua Estrangeira Moderna)	Adair Bonini Cláudia Hilsdorf Rocha Fernando Jaime Gonzalez Magali Oliveira Kleber Paulo Evaldo Fensterseifer Ruberval Franco Maciel
V	Matemática	Iole de Freitas Druck Maria Cristina Bonomi Viviana Giampaoli Ana Paula Jahn Ítalo Modesto Dutra

Fonte: OLIVEIRA, 2017.

Os cadernos da segunda etapa da formação são apresentados sob a perspectiva de que os professores compreendam quem são os sujeitos do ensino médio, suas experiências e necessidades; planejem e organizem os conteúdos de suas disciplinas de forma contextualizada e articulada com as outras áreas do conhecimento. Tais

compreensões devem sempre partir da realidade escolar em que estão inseridos, respeitando a necessidade de manutenção da especificidade de cada campo do saber que são expressos nos componentes curriculares.

A segunda etapa traz para o debate a fragmentação e a compartimentação dos conhecimentos em disciplinas, o que representa uma característica marcante no contexto do ensino médio. Cabe destacar que todos os cadernos, sejam da primeira ou da segunda etapa, perpassam por quatro eixos norteadores, que são: a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia, numa perspectiva de formação humana integral, em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais sejam incorporados e integrados.

Diante do exposto, ratificam-se os grandes desafios que estão postos para o ensino médio e, conseqüentemente, para a formação continuada de professores da Educação Básica. É preciso compreender os limites e as possibilidades nesse contexto que foi apontado, para avançarmos no debate e na construção de políticas educacionais que coadune na construção de uma educação e formação, com uma concepção de emancipação humana.

CAPÍTULO 3 - OS SENTIDOS ELABORADOS PELOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AO PNEM

Para compreender os sentidos e significados que os professores elaboraram sobre a formação continuada no Pnem, vamos partir do referencial teórico em Vigotski e em Bakhtin. Esses autores dialogam entre si e trazem uma abordagem marxista da linguagem, bem como suas relações com a sociedade, articulada com os diversos fenômenos que compõem a construção do pensamento e da linguagem, estabelecendo uma sintonia na relação entre o significado e o sentido das palavras.

Ao buscar revelar os sentidos que os professores atribuíram a essa formação continuada, partimos do entendimento da complexidade do processo de construção da linguagem e do pensamento humano, onde existe uma teia de relações entre palavra, significado e sentido que precisamos mediar para promover o diálogo. Assim, partimos do entendimento em Vigotski (2010) de significado, quando afirma que a palavra sem significado é som vazio e não pertence ao reino da linguagem. E ainda estabelece que não podemos falar de significado da palavra tomado separadamente. O que significa? Linguagem ou pensamento? Ele é ao mesmo tempo linguagem e pensamento porque é uma unidade do pensamento verbalizado (VIGOTSKI, 2010).

A palavra, segundo Bakhtin (2014), adentra nas relações entre os indivíduos, do cotidiano, políticas, ideológicas, entre outras. Nessa lógica, a relação entre o pensamento e a palavra é reconhecida como um processo dinâmico onde ocorre a materialização do pensamento. Assim, o significado é uma unidade da palavra que não é uma coisa, mas a representação mental dessa coisa, ou seja, um fenômeno do pensamento. O significado é o conceito, que por sua vez não pode ser construído separadamente ao representar uma unidade do pensamento verbalizado, pois ele é linguagem e ao mesmo tempo pensamento. É importante destacar a multiplicidade de significados que as palavras podem ter, dependendo, é claro, dos diferentes contextos que elas podem ser inseridas.

A linguagem é um meio de comunicação social, portanto, carregada de signos e significados, e quando as pessoas tentam transmitir suas ideias e vivências acabam inferindo em suas falas a realidade do seu contexto socioeconômico e cultural, o que acaba o inserindo num determinado grupo ou classe social. Bakhtin afirma que realizando-se no processo da relação social, todo signo é ideológico, e, portanto,

também o signo lingüístico vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados (BAKHTIN, 2014).

Nessa teia de relações, o significado vem da palavra “signo” que é o representante de uma ideia, de um objeto, uma atividade, etc. O signo é o objeto físico, portanto, material da realidade. Assim, o significado é o que aquilo realmente representa por alguém, em sua consciência e, por isso, um signo pode apresentar diferentes sentidos.

[...] todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológicas (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc) . O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico. (BAKHTIN, 2014, p.32).

Ainda dialogando com Bakhtin (2014), o signo e a significação formam uma unidade dialética, portanto, interdependentes, e assim, a atividade mental tem um sentido. Ou seja, pode ser compreendida e explicada, por meio dos signos e por toda forma de expressão exterior.

[...] Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos do corpo (por exemplo, a luz), resumindo, tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, pode tornar-se expressivo (BAKHTIN, 2014, p.53).

O homem constrói sua subjetividade por meio de elementos da realidade objetiva. É nesse processo de subjetivação e objetivação que o sujeito constrói ou se apropria dos significados, que são construções históricas e sociais, que vão constituir os sentidos, constituindo sua visão de mundo e seu modo de ser, pensar, sentir e agir.

Desse modo, os significados que são construídos e transmitidos ao longo de todo percurso histórico são internalizados pelos indivíduos na sociedade, compondo, assim, a sua dimensão subjetiva. Os significados aparecem ao homem como um caráter particular, individual. Porém, esse aspecto individual é que constitui a categoria sentido. Esse movimento de internalização e externalização, em que os indivíduos se apropriam

dos significados sociais é o que constitui os sentidos. A linguagem é um elemento fundante para a compreensão dos sentidos, pois é por meio dela, que o indivíduo expressa sua subjetividade e objetividade.

Esse estudo ao buscar revelar os sentidos da formação continuada para os professores visa compreender processos que são muito particulares ao professor e ao mesmo tempo constitui a totalidade desse movimento, pois revelam a situação de muitos outros. Ao desenvolver as análises das entrevistas, não podemos perder de vistas as categorias do método a que o estudo se fundamenta, como a contradição e a mediação, até mesmo para enxergar se o professor se identificou com a formação e como esse processo se consolidou na relação objetividade e subjetividade, e como os sentidos vão se constituindo.

Ao analisar a fala dos professores entrevistados, é indispensável considerar que essas falas ou mensagens, sejam verbais, silenciosas ou simbólicas, envolvem todo um processo de construção histórica da humanidade, assim como, as condições econômicas e socioculturais em que esses sujeitos estão inseridos. Vale destacar:

O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo seu corpus de significação. Já o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas (FRANCO, 2012, p. 13).

O procedimento metodológico escolhido na construção da análise das entrevistas foi pensado a partir de temas centrais tomados como eixo de análises, e onde buscamos nas falas e em diferentes expressões dos professores, os indicadores do sentido construído na formação. Na análise dos indicadores construímos os núcleos de significação, que articulados com essas diversas falas/expressões, nos levou a algumas categorias do objeto, nos aproximando de uma compreensão dos sentidos atribuídos ao Pnem, pelos professores da SEEDF, que participaram dessa formação continuada. Ver quadro em anexo com a síntese das entrevistas

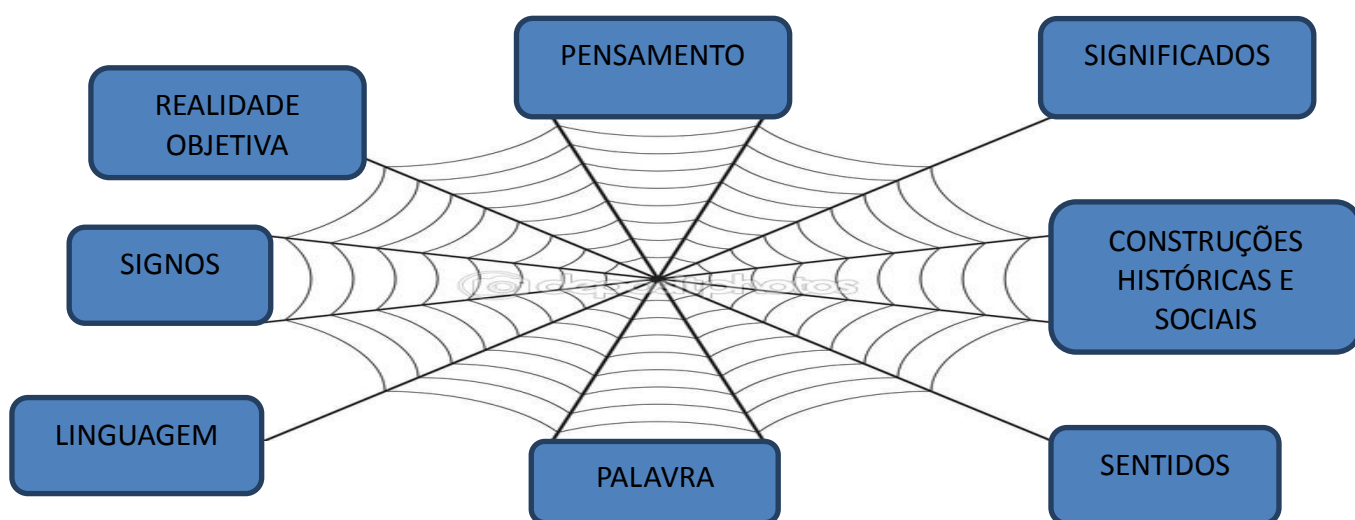
Cabe destacar que a apreensão dos sentidos é uma tarefa difícil, por não se revelar facilmente, e muitas vezes mostrar uma intenção na aparência, e uma ideologia implícita em sua essência – percebidas ou não pelo sujeito locutor – ou seja, muitas

vezes, nem os próprios sujeitos a conhecem. Essas expressões podem estar cheias de contradições, mediações e múltiplas determinações que limitam a nossa compreensão da totalidade das vivências e de todo processo histórico e social em que esses professores se constituíram, ou se constituem como docentes.

Na realidade, o ato de fala, ou mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social (BAKHTIN, 2014, p. 113).

Ao analisar as entrevistas com os dez professores da SEDF, de diferentes escolas do DF, buscou-se entender os sentidos e significados que os professores que participaram do Pnem atribuíram a essa formação. Conseguimos apreender algumas categorias de análise que nos aproxima da compreensão das múltiplas determinações que constituem o nosso objeto. São elas: a formação percebida como atualização; a perda do sentido do trabalho docente; o baixo impacto da formação; ausência de formação específica para o ensino médio; descontinuidade da formação; e o reconhecimento do professor.

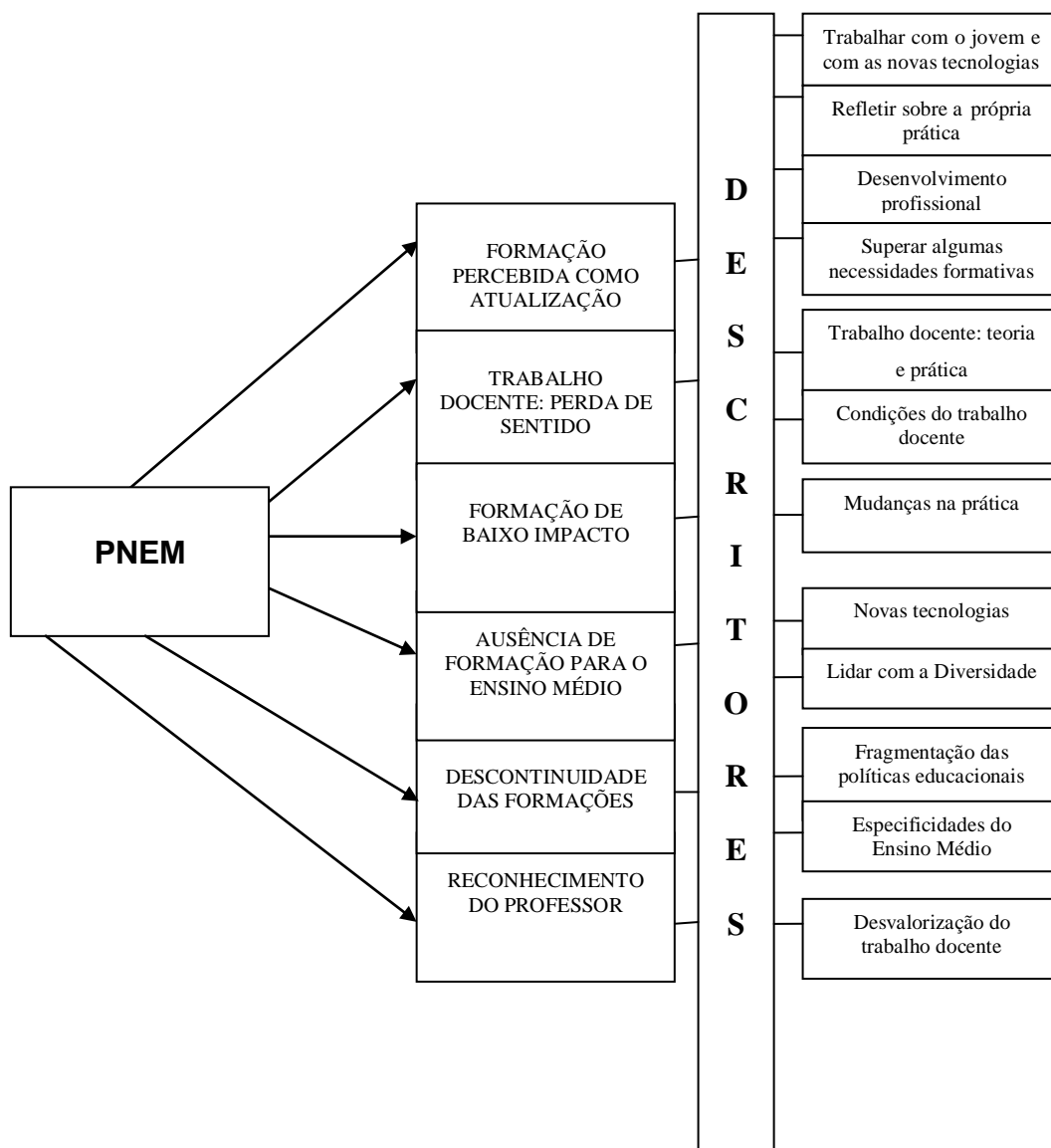
Figura 01- Processo de Subjetivação e Objetivação



[...] Todo gesto ou processo do organismo: a respiração, a circulação do sangue, os movimentos do corpo, a articulação, o discurso interior, a mímica, a reação aos estímulos do corpo (por

exemplo, a luz), resumindo, tudo que ocorre no organismo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, pode tornar-se expressivo (BAKHTIN, 2014, p.53).

Figura 02 - Sentidos da Formação Continuada do Pnem



Chegamos a essas categorias, a partir das questões que utilizamos como roteiro de entrevistas, e das falas dos professores. Construímos um quadro de análises das entrevistas com os temas, trechos das falas dos professores e núcleo de significação. Esse movimento se deu de forma articulada permitindo apreender algumas categorias para a análise desse estudo.

3.1 - Categorias de análises do objeto

As categorias apresentadas abaixo como subtópicos trazem alguns descritores para a compreensão dos sentidos que os professores atribuíram ao Pnem. Identificamos nas falas e expressões dos professores a formação continuada percebida como atualização, mas qual sentido de atualização para esses professores? Ainda conseguimos apontar alguns elementos que motivaram a participação dos professores nessa formação, bem como destacar os aspectos considerados pelos professores como pontos positivos da formação. Assim vamos continuar o nosso diálogo em busca da compreensão do nosso objeto de pesquisa.

3.1.2 – Formação continuada percebida como atualização

Uma das indagações feita aos professores que participaram das entrevistas se refere ao por que fizeram o Pnem e qual a função da formação continuada para eles? Dos dez professores entrevistados, a maioria respondeu que fizeram o curso para se atualizar e entender a função da formação continuada como um momento de atualização.

Coube-nos, entender qual o sentido dessa atualização para esses professores. Das respostas obtidas, nós chegamos aos seguintes significados que os professores ao apropriar atribuem sentido sobre a atualização: a) saber trabalhar com o jovem e com as novas tecnologias; b) refletir sobre a própria prática; c) ampliar a formação da docência num caráter de desenvolvimento profissional; e d) superar algumas necessidades formativas.

Os professores entrevistados apontam na categoria atualização o sentido de trabalhar com os jovens, como um descritor e argumentam que precisam estar preparados para os novos e crescentes desafios desta geração que nunca esteve tão em contato com novas tecnologias e fontes de acesso ao conhecimento (o que inclui a internet/rede sociais, uso de aparelhos celulares ou outros aparelhos eletrônicos), como hoje. A intensa e extensiva presença das tecnologias e a familiaridade em que os jovens lidam com elas têm inquietado aos professores, como percebemos em suas respostas:

Quadro 5 – A formação com o sentido de atualização

<i>Então, estava chegando na escola então senti essa necessidade de me atualizar com esse novo grupo de jovens e tudo é um outro perfil do ensino fundamental para o médio (Prof.3, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>
<i>É eu penso é [...] que os teria que ter mais é ...temas, os temas atuais, né? Você refletir em grupo, para poder passar melhor para o aluno. Então seriam temáticas, sistemas atuais, seria também essa parte, a questão da tecnologia, para você usar melhor essa tecnologia que tá a sua volta, que dizer talvez pra mim que eu sinto mais essa dificuldade, né? (Prof.3, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>
<i>[...] então eu entendo que a necessidade formativa , ela tem que acontecer para que as nossas aulas e o nosso trabalho como coordenação e tudo sejam voltados realmente pro que os nossos alunos esperam... (Prof. 6, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>
<i>E eu sinto assim que o professor sempre tem que estar procurando algo novo, que tudo vai mudando, a tecnologia vai mudando, a cabeça dos meninos vai mudando, se a gente não tá atrás dessas novidades, né? Está se adequando , ao tempo todo, às transformações que vem acontecendo, então eu acho que a gente fica perdido (Prof. 10, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>

Fonte: Entrevista, 2016. Organização: OLIVEIRA, 2017.

Ao indicarem esse sentido, estamos entendendo que os professores atribuem a formação continuada como um instrumento para superar essa realidade. Esse entendimento coaduna com a concepção de formação continuada baseada na lógica de reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e atualização dos conhecimentos do professor, as quais se cristalizam numa prática formativa em caráter instrumental (SANTOS, 2014).

A atualização, para refletir sobre a prática, foi outro sentido que se fez presente nas falas dos professores. Reiteramos que essa abordagem de reflexão-na-ação é um processo de formação que tem a ver com o enfrentamento das dificuldades que o professor encontra no exercício da prática profissional e que são convertidas em objetos de reflexão e de conhecimentos. Evidenciando que a ideia do professor como um profissional reflexivo se encontra ainda muito enraizada na formação continuada, essa perspectiva acaba por valorizar a epistemologia da prática. Ou seja, há uma valorização do trabalho docente desenvolvido por um profissional autônomo que reflete sobre sua ação docente e pedagógica, sendo capaz de tomar decisões sobre ela. Esse processo no nosso entendimento precisa ser desconstruído, assim, Limonta e Curado Silva (2014) afirmam que precisamos compreender que a imersão na prática não é suficiente para compreender o fazer pedagógico, e que se faz necessário ampliar as lentes para uma compreensão da realidade e das práticas sob uma base teórica sólida.

Nessa mesma linha, a análises das entrevistas nos apontam como outro descritor a atualização no sentido de ampliar a formação da docência num caráter de desenvolvimento profissional. Essa concepção pode ser compreendida como um

processo pessoal, interativo, dinâmico, contínuo, evolutivo e sem fim, que envolve aspectos conceituais e comportamentais. As aprendizagens advindas desse processo são de natureza pessoal, profissional, institucional, social, e acontecem ao longo das trajetórias de vida, como aponta o excerto:

*[...] depois que resolvi mesmo investir na formação continuada, é um divisor de águas, principalmente no olhar que você tem do aluno, aí a gente pensa como eu fiz um monte de coisa errada, né, porque é uma coisa que você estuda na faculdade, né, você trabalha ali no plano ideal e a gente chega no cotidiano a **escola é viva, a escola é dialética, a escola é real, a escola se movimenta, então o nosso aluno, ele é real, a escola é socialmente concreta, ela é posta, histórica, social, cultural, então o olhar, a formação continuada de uma maneira geral que eu comecei a estudar um pouco mais depois que tinha nove anos de docência e daí nunca mais parei, formação continuada pra mim, o mais importante na minha mudança, talvez nem tanto na prática...é o olhar daquilo que o aluno, ele consegue mostrar, ele consegue “render”, ele consegue produzir** (Prof. 5, Entrevista, 2016. **Grifo nosso**).*

A formação com a concepção de desenvolvimento profissional docente apresentou alguns avanços nos anos 2000, quando apresenta um modelo que se aproxima da lógica do trabalho, suscitando uma reflexão sobre o trabalho e a profissão docente. Entretanto, esse debate precisa ser ampliando e trazer para o campo de discussão vários elementos que possibilitem uma reconceituação da formação continuada, entendida por Curado Silva, e na qual concordamos, como sendo,

[...] um processo contínuo de desenvolvimento pessoal, profissional e político-social, que não se constrói em alguns anos de curso, nem mesmo pelo acúmulo de cursos, técnicas e conhecimentos, mas pela reflexão coletiva do trabalho, de uma direção, seus meios e fins, antes e durante a carreira profissional (CURADO SILVA, 2011, p. 15).

O conceito de atualização imbricado nos revela que por vezes o professor é considerado desatualizado pela rotina da sala de aula. Desse modo, a oferta de atualização profissional preenche as deficiências provocadas pelo exercício da docência. A proposta de atualizar o professor se apresenta como o processo de teorização fosse deslocado da ação docente, e dos vários elementos que constituem o seu trabalho, criando uma separação entre os que pensam e os que executam.

Essa concepção de uma formação continuada baseada na atualização vem sendo construída e consolidada nas últimas décadas no cenário educacional brasileiro, e como Santos afirma,

[...] diz respeito ao tratamento dado ao professor como um sujeito desprovido de conhecimento ou portador de um conhecimento obsoleto, que precisa constantemente se “atualizado” para acompanhar as inovações educacionais, assim como superar os déficits de formação (SANTOS, 2014, p.123).

Assim, os professores acabam interiorizando essas concepções e dando esse sentido para o Pnem e a para a formação continuada. Imprimem e buscam nessa formação a ideia de modelos de práticas pedagógicas que possam direcionar ações e novas técnicas de ensino, para ministrar os conteúdos e dar suas aulas de modo que os alunos aprendam. Esse movimento está dentro da lógica de mercado, onde o trabalho do professor é avaliado a todo o momento. Assim, as políticas de formação continuada acabam colocando o professor como protagonista dos projetos de educação, onde o mesmo é responsabilizado pelo sucesso ou fracasso do aluno e da escola. E essa concepção acaba sendo bem sedimentada, seja de forma sutil, ou até mesmo de forma explícita pelas políticas educacionais e pelo Estado.

3.1.3- Motivação para a formação

A “motivação”, na análise, aparece como descritor da categoria atualização. Tal elaboração se deu pela relação da temática, quando perguntamos o papel da formação e depois o que fez os professores participarem do curso. Dessa forma, quando questionamos o que originaram a participarem dessa formação, os entrevistados, responderam que os motivadores foram: a) a formação ser oferecida na escola; b) oferecer um incentivo financeiro (uma bolsa mensal de duzentos reais por mês); e c) por ser tratar de uma formação específica para quem atua com Ensino Médio, o que representou algo inaugural para esses professores nesse segmento de ensino. Esses aspectos foram colocados pelos professores como pontos positivos do Pnem. O quadro abaixo traz algumas respostas que nos sinalizam esses descritores:

Quadro 6 – O Lócus da formação e a carreira

<i>Eu participei do Pnem por causa do dinheiro [...] (Prof. 1, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>
<i>Bom, primeiro porque eu acredito na formação continuada. Mas segundo eu acho que o incentivo financeiro também contribuiu (Prof. 4, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>
<i>Bem, eu participei porque eu entendi que era uma coisa que a gente já esperava há muito tempo que acontecesse, porque, realmente, pro Ensino Médio a gente nunca teve nada de atualização, de poder participar o grupo inteiro, eram sempre cursos fragmentados e que alguns só conseguiam vagas, então eu vi o PNEM como uma formação realmente coletiva [...] (Prof. 6, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>
<i>[...] também recebia aquela, aquele pagamento, as parcelas, né? (Prof. 7, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>
<i>Bom, ... é foi disponibilizado para os professores de Ensino Médio, o curso, e eu vi a proposta, achei interessante a formação continuada, resolvi aceitar o desafio, né. (Prof. 10, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>
<i>[...] é uma vantagem [...] ter sido na escola em que o professor está trabalhando e no horário de coordenação, ponto (Prof. 1, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>

Fonte: Entrevista, 2016. Organização: OLIVEIRA, 2017.

É interessante notar que a questão da atualização e os descritores relacionados, não aparecem explicitamente como motivação, apenas no item “por se tratar de uma formação específica para quem atua no ensino médio”. Esse movimento revela como se dá o movimento das contradições e os fenômenos que mediam as relações entre a função da formação e o que o professor busca de forma específica numa proposta que chega formatada pelas políticas públicas.

Durante as entrevistas, outro elemento percebido foi que a motivação estava, muitas vezes, relacionada com as características da fase em que os professores se encontram na carreira, tanto no que diz respeito a idade, relacionando ao tempo de docência, e aos aspectos ligados a atuação profissional.

Por motivação, estamos entendendo serem os fatores e os processos que levam as pessoas a uma ação ou à inércia (CHICATI, 2000). Esses fatores podem ser de ordem intrínseca ou extrínseca. Barreiros (2008) apresenta a motivação como um conjunto de variáveis que ativam a conduta, e a norteiam um determinado sentido para alcançar esse objetivo. Ainda nessa perspectiva, reitera que quando essa motivação é ameaçada pela ausência de motivos, pela frustração em não ter alcançado seu sucesso ao longo de sua carreira ou de experiências negativas, ou seja, existe a desmotivação.

3.1.4- Elementos destacados como positivos da formação: a prática, a troca de experiências e a formação humana

Todos os professores entrevistados sublinham de forma positiva que o Pnem proporcionou discussões e debates intensos na escola, e momentos de troca de experiências entre os pares, o que favoreceu uma aproximação entre os professores e as áreas de conhecimentos distintas. Consideram, também, que o formato do curso e a possibilidade de formação na própria escola, foram elementos importantes para a realização e adesão dos professores à formação continuada. As respostas obtidas que mais sinalizam essa construção do diálogo entre os pares, foram:

Quadro 7 – Diálogo entre os pares

<i>O debate na minha visão ele existiu</i> (Prof. 1, Entrevista, 2016. Grifo nosso).
<i>De você dialogar, tentar interagir no grupo aqui da escola, né?</i> (Prof. 3, Entrevista, 2016. Grifo nosso).
<i>[...] mas o Pnem mostrou isso, nos cadernos nitidamente, que é possível eu, de matemática, por exemplo, ter uma fala dentro da história, dentro de filosofia, de sociologia e eu conseguir trabalhar com os pares</i> (Prof. 6, Entrevista, 2016. Grifo nosso).
<i>Então, mas a gente discutia muito, as discussões que tinha aqui no curso do Pnem, eu me lembro, eram muito produtivas, né?</i> (Prof. 7, Entrevista, 2016. Grifo nosso).
<i>A gente não se isolou no mundinho da disciplina, a gente acabou um entrando na disciplina do outro. Foi muito bom, eu gostei muito desse curso</i> (Prof. 8, Entrevista, 2016. Grifo nosso).

Fonte: Entrevista, 2016. Organização: OLIVEIRA, 2017.

Apesar de todos os professores entrevistados apontarem que o Pnem propiciou momentos de discussão e aproximação entre os pares e suas respectivas áreas de conhecimento, a contradição é uma categoria que aparece marcante em todo o processo de formação. Relatam que o debate foi promovido e suscitou um diálogo entre os pares, quando foram questionados se o Pnem mudou a prática pedagógica e se perceberam mudanças na escola após a realização do curso. Contraditoriamente, pontuam momentos de reflexões, sinalizaram que houve alguma mudança na prática pedagógica, se dando de forma precisa e individual. Ou seja, não representa mudanças no coletivo do espaço escolar, como sugere a fala desse professor “Olha eu percebi que houve mudanças individuais, algumas pessoas realmente repensaram, mas foi ... assim são casos, poucos casos, é...coletivamente não percebi nenhuma mudança” (Prof. 8, Entrevista, 2016).

Algumas mudanças foram percebidas na construção de atividades em grupo, no intuito de desenvolver um diálogo entre as disciplinas. Essas atividades geralmente são pensadas e planejadas a partir de um tema gerador, no qual todas as áreas de

conhecimento precisam dialogar entre si e contextualizar a temática escolhida pela escola. Essas temáticas, geralmente, são desenvolvidas por meio de projetos diversificados, onde cada escola, de acordo com sua realidade e necessidade, escolhe um tema ou vários temas pertinentes à comunidade escolar. Outro exemplo citado pelos professores foram provas com questões globalizadas, envolvendo em sua elaboração questões com abrangência aos diversos conteúdos das disciplinas.

Outro descritor apontado, revelado em menor ênfase, mas que contribui para entendermos a “atualização” é a formação humana do professor e do aluno nesse processo de formação continuada. Durante as entrevistas, os professores falaram muito da necessidade de atualização para entender o perfil do aluno e dos jovens na contemporaneidade. Entretanto, sempre apontando a formação profissional com destaque nesse processo, se distanciando de toda a formação humana integral, como se cada um desses elementos acontecessem de forma isolada, e não fosse parte de um processo de construção histórica e social.

Apontam e criticam o Ensino Médio como uma etapa de ensino que não possui uma identidade, e que não há um projeto de educação que orienta para a construção de tal. Essa dualidade entre oferecer ao aluno uma formação profissional ou oferecer ao aluno uma formação humana integral, é expressa nas respostas de todos os entrevistados, como uma grande dúvida. Porém, aparece também como uma resposta imediata à prática de uma formação que prepare os alunos para realização das provas seletivas para o ensino superior, como Enem, PAS e diversos tipos de vestibulares.

Quadro 8 – Ênfase na Formação profissional

<i>Tentar entrar na universidade [...] (Prof. 1, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>
<i>Aqui na escola a função do ensino médio é basicamente preparar o aluno para o Pas, pro Enem, ou pra outro vestibular qualquer (Prof. 4, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>
<i>[...] eu entendo que o ensino médio não tem como a gente brincar de simular provinhas do Pas, vamos assim dizer, ou a gente direciona pro aluno entender o que é essa avaliação que é feita desde o primeiro ano, ou o aluno está fada a não chegar, a nem fazer [...] (Prof. 6, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>
<i>[...] eu acho que poderia voltar o ensino médio profissionalizante (Prof. 8, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>

Fonte: Entrevista, 2016. Organização: OLIVEIRA, 2017.

Diante dessas falas, podemos identificar que os professores entrevistados sinalizam que a formação oferecida no ensino médio, para o aluno, tem como foco o ingresso em universidades, delineando assim um caráter mais técnico para formação nessa etapa de educação básica, reforçando a preocupação de formar o aluno para o

mercado de trabalho por meio da educação superior, mas, e contraditoriamente, também como forma de oportunidade para prosseguir nos estudos posteriores ao Ensino Médio, e poder ter maiores e melhores oportunidades de vida. Essa realidade acaba refletindo no processo de formação do professor, que também vai se conotando para uma formação técnica, atendendo a toda uma lógica de organização social, econômica, política e cultural que estão postas na sociedade atual. E, muitas vezes, também atribuem uma grande responsabilidade a si, sem que haja condições materiais para exercer a docência com a qualidade demandada, para que alunos da escola pública possam “competir” em paridade com estudantes oriundos de instituições particulares, ou mesmo das instituições públicas federais e militares.

Em síntese, observa-se um movimento contraditório quando os professores destacam a formação com sentido de atualização, dentro de uma lógica imediatista de resolver os problemas que são cotidianos e pontuais no contexto escolar. Essa ação pode se distanciar de uma formação humana integral, que possibilite aos professores e alunos as condições intelectuais necessárias para a construção de conhecimentos sólidos para a emancipação humana. Apoiamo-nos em Saviani e Duarte (2012), ao advertir que o processo de formação humana é um contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas que são produzidas ao longo da história, e que precisamos abolir os entraves que a sociedade capitalista vem impondo sobre o desenvolvimento livre e universal do ser humano e de sua formação.

3.2. – Categoria trabalho docente: perda de sentido

As escolas entrevistadas possuem uma grande representatividade nas cidades satélites em que estão situadas no Distrito Federal. São escolas pioneiras em oferecer essa etapa de ensino e apresentam características socioeconômicas e culturais distintas, mas que, no geral, são apontadas pelos professores como escolas que possuem um número significativo de aprovações de alunos nas provas do vestibular da UnB, do PAS, do ENEM e vestibular.

Quadro 9 – Resultado das escolas nas avaliações

[...] <i>a escola vem se destacando como uma escola que tá colocando essa galera nas universidades federais, é por causa dos professores [...]</i> – (Prof. 01, Entrevista, 2016. Grifo nosso).
[...] <i>a nossa escola, no ano passado foi uma das melhores escolas em termos do PAS, a gente passou sessenta e nove alunos na primeira fase no PAS e cinco na segunda, então um total de setenta e quatro alunos, a melhor do DF [...]</i> (Prof. 07, Entrevista, 2016. Grifo nosso).
[...] <i>os meninos passam na universidade [...]</i> (Prof. 08, Entrevista, 2016. Grifo nosso).

Fonte: Entrevista, 2016. Organização: OLIVEIRA, 2017.

A análise das entrevistas aponta que nas escolas em que a pesquisa se deu, as condições de trabalho materiais são favoráveis dentro do contexto das escolas públicas do DF, e que o engajamento dos professores e o bom desempenho da gestão, são elementos que permitem bons resultados dos alunos nessas avaliações.

Apesar dos professores apontarem, de modo geral, ser adequada a estrutura da escola e o apoio da gestão da escolar como elementos que facilitam a realização do trabalho na escola, também sinalizam que as turmas estão lotadas, além da falta de tempo para organizarem as aulas, o excesso de avaliações e trabalhos para corrigirem, a quantidade de diários de classe para preencherem, a dificuldade de acesso à *internet*. Todos esses elementos fazem com que muitos professores tenham que levar trabalho para casa. Em alguns casos, foi citada a falta da figura do coordenador pedagógico na escola, assim como a própria organização da estrutura do sistema educacional e das políticas públicas, que conduzem a uma intensificação do trabalho docente, apontado nas falas abaixo:

Quadro 10 – Condições de Trabalho dos professores

<p><i>Porque a estrutura que tem aí, eu particularmente, não acredito em muita mudança não. Vou ser franco, eu acho que o maior, o maior trabalho que eu tenho pra atender o Ensino Médio são essas políticas públicas na área da educação que é muita gente mandando e pouca gente fazendo. Acho que tem mais gente pra mandar do que pra fazer e outra, eu odeio, eu detesto quando fazem do ensino médio da escola pública, um laboratório pra testar as teorias que vem lá de cima pra ver se vais dar certo (Prof. 1, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i></p>
<p><i>São boas. Nós temos bem o apoio da direção, né? [...] Dessa coisa e tudo, mas na prática, muitas vezes é complicado de todas aquelas avaliações para você fazer, com a sala muito cheia, você conseguir sempre fazer esse olhar diferenciado para o seu aluno, né? (Prof. 2, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i></p>
<p><i>Ah, tá na época do PNEM nós tivemos um grande problema, porque, é ...eram dois coordenadores e uma das coordenadoras eleitas, da área de humanas, não chegou professor, pro lugar dela, então ela...ia fazer o curso do Pnem e deixava os alunos e as vezes ela não ia fazer o curso porque tinha ficar com os alunos, então chegou o professor substituto pra ela, salvo engano, outubro, novembro, bem no finalzinho do ano, então, mas aí nós tínhamos o outro coordenador da área de linguagens que acabou segurando as pontas de todo mundo [...] (Prof. 5, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i></p>
<p><i>Que a nossa jornada de trabalho aqui é muito puxada, principalmente, quando você está em sala de aula. Você leva muito trabalho para casa, muita prova, muito isso, e muito aquilo. E quando você, e a gente do Ensino Médio, eu sinto que assim, a gente tem muita turma. As vezes você, tem hora que você tem quinze turmas e cada quinze turmas com quarenta alunos, principalmente de manhã, de manhã as salas de aula são superlotadas porque a maioria dos alunos quer estudar de manhã, então é, tipo assim, dá aquele desgaste, né? A sala de aula já é algo tão desgastante [Prof.7, Entrevista, 2016. Grifo nosso].</i></p>
<p><i>[...] o que isso vai trazer se, se numa sala de aula, você tem uma sala de aula abarrotada de aluno, o que isso vai influenciar? Nada (Prof. 1, , Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i></p>
<p><i>[...] a escola tem uma estrutura gigantesca mas a internet, por exemplo, é defasada, não dá pra trabalhar com a internet em sala de aula (Prof.10, , Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i></p>

Fonte: Entrevista, 2016. Organização: OLIVEIRA, 2017.

Ao analisar as condições do trabalho docente, partimos da primícia que o trabalho é um elemento central em todo o desenvolvimento das forças produtivas. Assim sendo, o ato de produção e reprodução da vida humana se realiza no trabalho, pois, a partir do trabalho, em sua cotidianidade, o homem se torna ser social, distinguindo-se de todas as formas não humanas. Para Antunes (2013), ao mesmo tempo em que o trabalho é fundante na vida humana por ser condição para sua existência social, também pode se configurar de outra forma.

[...] o que deveria ser fonte de humanidade se converte em desrealização do ser social, alienação e estranhamento dos homens e mulheres que trabalham. E esse processo de alienação do trabalho não se efetiva apenas na perda do objeto, no produto do trabalho, mas também no próprio ato de produção, que é resultado da atividade produtiva já alienada (ANTUNES, 2013, p.8).

As expressões dos professores sobre as condições de trabalho nos conduziram a categoria trabalho docente, como um objeto fragmentário e pouco conhecido, ou até mesmo oculto nos processos sociais da educação e do trabalho. O contexto em que os docentes se encontram está permeado pelo modo de produção e de exploração do sistema capitalista. Dessa forma, quando nos referimos ao trabalho do professor e as condições do trabalho docente, não podemos negligenciar que esse trabalho se constitui sob condições históricas, sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, o trabalho docente acaba subordinado à lógica de produção do capital, em que o trabalho docente, mais do que resultado de um conjunto de determinantes advindas do processo de formação, constrói-se sobre o modo de produção e organização do trabalho em geral (CURADO SILVA; LIMONTA, 2010, p. 13).

Ao buscarmos entender como se revela os sentidos do Pnem para os professores entrevistados, estamos buscando de forma dialética, suscitar algumas das múltiplas determinações que constitui todo o trabalho docente e o processo de formação docente, entendendo o trabalho como uma categoria fundante da constituição e sociabilidade humana. Sendo por meio do trabalho que o homem se relaciona com os outros homens e com a natureza, transformando-a e transformando a si próprio em interação com os outros homens, como afirmam Curado Silva e Limonta, (2010). Nessa linha de pensamento, entendemos que a construção de qualquer projeto de formação de professor precisa considerar a materialidade do trabalho docente, partindo da compreensão que os sujeitos são produzidos por meio do trabalho e que só as mudanças nas relações de trabalho podem transformar a realidade.

3.2.1 - Contribuições para o trabalho docente: teoria e prática

Outro aspecto que reforça essa análise é o fato de muitos professores, quando foram questionados sobre as temáticas abordadas no curso, não se recordarem do que os cadernos abordavam, e não conseguiram relatar que contribuições o Pnem trouxe para sua formação. Destacaram muito a questão dos momentos de discussões e de reflexão da prática, porém, não nos relataram avanços e/ou mudanças concretas em sua prática pedagógica, conforme podemos perceber nas respostas obtidas.

Quadro 11 – Mudanças na prática docente

[...]mudança ainda não foi possível, por uma questão de estrutura, né? Dessa coisa e tudo, mas na prática, muitas vezes é complicado de todas aquelas avaliações para você fazer, com a sala muita cheia, você conseguir sempre fazer esse olhar diferenciado para o seu aluno, né? [...] Enxugar gelo, chover no molhado? Falar seis e meia dúzia é a mesma coisa, não mudou, pra mim não mudou nada (Prof. 1, Entrevista, 2016. Grifo nosso).

Bom, eu, né, ao fazer o PNEM, eu achei que [...] para mim não teve nada, não teve nenhuma novidade, pra mim, nada de novo, mas porque eu sou uma estudiosa do Ensino Médio [...] (Prof 5, Entrevista, 2016. Grifo nosso).

A minha prática, eu não sei. Acho que não (Prof. 4, Entrevista, 2016. Grifo nosso).

Fonte: Entrevista, 2016. Organização: OLIVEIRA, 2017.

Essa reflexão da teoria e prática são elementos que ficam explícitos nas falas dos professores. Em vários momentos eles relatam a importância de se refletir ou repensar sua prática, sinalizam também a necessidade de se compreender as bases teóricas que constituem seu trabalho. No entanto, contraditoriamente, apontam como necessidades formativas modelos de técnicas que os ensinem e facilitem o seu trabalho em sala de aula, de maneira que consigam fazer com que os alunos aprendam os conteúdos por eles ministrados. Essas respostas parecem indicar que não rompem com o modelo da reprodução, ênfase da prática pedagógica tecnicista.

Nesse contexto, e com base nos relatos dos professores, a relação entre teoria e prática é marcada por um cenário onde a práxis, muitas vezes, se sobrepõe a teoria, e não são entendidas como uma unidade. Essa práxis acaba sendo desvelada como reiterativa ou imitativa, que segundo Vázquez (2011), não provoca uma mudança qualitativa na realidade presente, não transforma “criadoramente”, ainda que contribua para ampliar a área do já criado e, portanto, para multiplicar quantitativamente uma mudança qualitativa já produzida.

3.3 - Formação de baixo impacto

Apesar de o Pnem ser apontado pela maioria dos professores como uma formação que promoveu o debate e a aproximação entre os pares, permitindo momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, também é apontado pelos entrevistados como mais uma formação continuada que não alterou a dinâmica do trabalho, e que nós percebemos não fazer rupturas e ressignificações na relação entre forma e conteúdo.

O sentido dessa formação se revela na fala de nossos respondentes, não ter sido diferente de outros cursos realizados, e esse movimento repleto de contradições e múltiplas determinações, nos conduzindo a entender que uma das categorias que

emergiram desse estudo, é o baixo impacto dessa formação. Estamos percebendo a necessidade de a formação continuada avançar para conseguir atender aos anseios e a realidade dos professores que atuam nessa etapa da educação. Destacamos algumas das falas dos professores que apontam o Pnem como uma formação continuada inexpressiva:

Quadro 12 – O PNEM como uma formação de baixo impacto

Pra você ver, pra mim nem foi tão importante que nem do nome eu lembro, mas eu lembro de algumas temáticas lá, alguns pontos, alguns flashes...por exemplo, organização do trabalho...acho que linha esse tema lá [...] essa escola funciona muito bem sem o PNEM. O PNEM sinceramente, na minha visão, não ajudou em nada, nada, nada. Porque a estrutura da escola, a logística da escola já existia sem o PNEM. O PNEM foi uma coisa que está aí, que tá aí, que tá aí no papel [;;;] (Prof. 1, Entrevista, 2016. Grifo nosso).

Bom, eu, né, ao fazer o PNEM, eu achei que [...] para mim não teve nada, não teve nenhuma novidade, pra mim, nada de novo, mas porque eu sou uma estudiosa do Ensino Médio [...] (Prof. 5, Entrevista, 2016. Grifo nosso).

Então no começo logo após a conclusão do curso, eu percebi algum entusiasmo, depois virou letras mortas, as coisas se arrefeceram e nada do que foi pensado ou estudado foi colocado em prática, coletivamente, agora, se uma pessoa faz um curso oito meses, é...pra muitos traz, assim, alguma mudança individual na prática em sala de aula, acredito que as mudanças aconteceram, e eu acho que aconteceram, elas foram mais individualizadas que no âmbito coletivo, no âmbito coletivo não houve nada (Prof. 5, Entrevista, 2016. Grifo nosso).

Fonte: Entrevista, 2016. Organização: OLIVEIRA, 2017.

O baixo impacto dessa formação continuada está associado aos professores, por muitas vezes, não se sentirem autores dessa formação, e serem apenas executores/socializadores das ações propostas pelos programas de formação continuada, que se apresentam na forma de um “guia prático”, como interpela Santos (2014). Tais propostas se realizam sem reconhecer as experiências e os saberes dos professores para a construção desse processo de formação. Santos, também aponta que essas tais práticas não apresentam resultados significativos pelo distanciamento dos problemas educacionais.

3.4 - Ausência de formação específica para os professores que atuam no ensino médio

Na mesma linha de análise, apresentamos uma categoria emergida das respostas obtidas dos professores, em relação ao Pnem, que merecem destaque sobre as necessidades formativas e sobre qual a função da formação continuada para eles. Os respondentes foram unânimes em relatar a falta de formação continuada voltada para o ensino médio. Ou seja, a ausência de políticas que contribuam com o trabalho

pedagógico dos professores atuantes na etapa Ensino Médio. O Pnem se apresentou como um marco e política inaugural, de forma específica para os professores do Ensino Médio, principalmente por se tratar de uma política com foco de abrangência nacional. Esse fato também foi evidenciado ao realizarmos a revisão bibliográfica, com o intuito de conhecer a produção científica sobre o campo da formação continuada para o ensino médio. Constatamos que por se tratar de uma abordagem nova, encontramos poucos trabalhos que se remetam ao tema proposto nesta pesquisa.

No caso do Distrito Federal, os professores contam com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), que oferece cursos de formação continuada. Os respondentes apontam em seus relatos, sobre a dificuldade de deslocamento para a EAPE, em realizar os cursos, relatando que o número vagas é limitado, e que os cursos oferecidos nunca contemplaram de forma tão direta, na realidade do Ensino Médio, ou mesmo nas necessidades dos professores em suas disciplinas.

Evidencia-se, ainda, que os professores desejam formação específica que contemple as áreas de conhecimento (matemática, química, física, etc), trabalhando com a diversidade, em especial com os alunos portadores de necessidades especiais, e mais uma vez, apontaram que precisam de formação para trabalhar com as novas tecnologias e conhecerem as necessidades dos seus alunos dentro do contexto da sociedade contemporânea.

Diante do exposto, algumas falas dos professores apontam várias necessidades formativas e também dificuldades na realização do trabalho docente.

Quadro 13 – Necessidades formativas

<i>[...] vou falar no meu caso da física, que é minha área de atuação, acho que poderia ter mais cursos voltados na área de física, né? Por exemplo, no [...] uma escola de formação no governo do Distrito Federal, se for procurar alguma coisa na área de física, não tem [...] quer me dá formação continuada, me dê, me dê, mas na minha área</i> (Prof. 1, Entrevista, 2016. Grifo nosso).
<i>Ah, eu penso que você tem, além do curso, você tem que estar atualizado com as novas tecnologias porque o jovem domina bastante, né?</i> (Prof.3, Entrevista, 2016. Grifo nosso).
<i>Falta formação na Educação Especial. Que eu acho que faltou também no Pnem, até a gente teve um trabalho pra fazer na...sobre diversidade, na época, que eu fiz e foi inclusive nessa área, sobre diversidade na área que eu atuo. Mas eu acho que falta em geral, porque eles tem um desconhecimento muito grande no ensino médio em relação aos alunos com deficiência</i> (Prof.4, Entrevista, 2016. Grifo nosso).
<i>[...] para mim o que falta, pontualmente, esclarecer mesmo a identidade do Ensino Médio, segundo, trabalhar, procurar trabalhar metodologias, estudar metodologias que consigam romper com essa visão fragmentaria das especificidades das ciências que é bem característica no Ensino médio</i> (Prof.5, Entrevista, 2016. Grifo nosso).

[...] então eu entendo que a necessidade formativa, ela tem que acontecer para que as nossas aulas e o nosso trabalho como coordenação e **tudo sejam voltados realmente pro que os nossos alunos esperam** [...] (Prof.6, Entrevista, 2016. **Grifo nosso**).

...] eu entendo que essa necessidade, como o nome já diz, ela é contínua, ela sempre tem que estar acontecendo, **sempre tem que estar sendo trago o novo pela escola** e renovado quando eu levo pra sala de aula, pra que a educação tenha sentido na vida de quem recebe (Prof.9, Entrevista, 2016. **Grifo nosso**).

[...] tem que estar sempre fazendo curso, sempre renovando, porque os nossos alunos, é [...] o nível deles é variado, então tem uns que não têm internet em casa e tem uns que têm internet, têm celular. Então, a **rapidez das informações...pra eles, é muito rápido, então se a gente não estiver sempre atualizado**, não [...] quer dizer, eu não tenho um bom desempenho, então eu prefiro estar sempre fazendo esses cursos, né? (Prof.10, Entrevista, 2016. **Grifo nosso**).

Fonte: Entrevista, 2016. Organização: OLIVEIRA, 2017.

Como são diversas as falas e como trazem vários elementos que traduzem a realidade do trabalho docente e suas múltiplas determinações. Para continuarmos o nosso diálogo, cabe destacar algumas das necessidades/dificuldades apontadas pelos professores nos relatos destacados no quadro 11, como a necessidade de formação para atender ao aluno e a essa nova juventude, principalmente diante das novas tecnologias.

3.4.1 – Novas tecnologias

As inovações tecnológicas oriundos da reestruturação produtiva desencadeiam, por conseguinte, a necessidade de se incorporar o uso de ferramentas tecnológicas no processo de formação humana. É importante ressaltar que as inovações estão em todos os campos da sociedade e tem reflexo direto na vida do ser humano e principalmente na sua formação acadêmica e profissional. O professor, diante dessas inovações e da incorporação dessas ferramentas tecnológicas no ambiente escolar e nos processos de ensino e aprendizagem, busca na formação continuada elementos para enfrentar essa nova realidade.

Quadro 14 – Formação para trabalhar com as novas tecnologias

[...] **você tem que estar atualizado com as novas tecnologias porque o jovem domina bastante, né? E nem todos assimilam essa área da tecnologia**[...] (Prof.3, Entrevista, 2016. **Grifo nosso**).

O aluno não precisa mais sentar atrás de um livro, né? Ele vai para a internet, ele pega as resenhas [...] **eles conseguem chegar a informação mais rápido**[...] (Prof. 6, Entrevista, 2016. **Grifo nosso**).

[...] **a tecnologia vai mudando, a cabeça dos alunos vai mudando, se a gente não tá atrás dessas novidades, né?** (Prof.7, Entrevista, 2016. **Grifo nosso**).

O que eu sinto falta é disso, é não só falar, “use o celular em sala de aula”, é trazer o **smartphone móvel da vida para ensinar o menino** [...] como ele funciona, a aplicabilidade[...] (Prof. 10, Entrevista, 2016. **Grifo nosso**).

Fonte: Entrevista, 2016. Organização: OLIVEIRA, 2017.

O Ministério da Educação tem um programa educacional que tem por objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Entretanto, os estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias.

O que se vê normalmente são investimentos nas escolas por meio de recursos materiais, espaços físicos de laboratórios de informática, TVs, vídeos, DVDs, material de videoconferência, etc., e pouco investimento na formação continuada dos professores, para a utilização desses recursos, tornando todo o gasto com a infraestrutura tecnológica um desperdício, por incentivar a utilização de maneira superficial e sem proveito significativo.

A formação do professor para ser capaz de integrar a informática nas atividades que realiza em sala de aula deve prover condições para ele construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica (VALENTE, 1999, p. 141).

Nesta direção, o emprego das tecnologias de informação no ambiente escolar e no processo pedagógico precisa ser construído sobre um amplo debate das transformações que se quer inserir na escola, bem como em todo projeto de educação. Portanto, entendemos que a formação pode ser a arena dessas discussões.

3.4.2 – Lidar com a diversidade

Além dessa preocupação, alguns dos professores entrevistados apontaram outra necessidade formativa saber trabalhar com os alunos portadores de necessidades especiais, como, por exemplo, algumas deficiências cognitivas. Nas escolas que nossos respondentes são atuantes, existem salas de recursos com professores preparados para atender esses alunos. Porém, esses atendimentos, muitas vezes, acontecem em horários contrários. Durante o período das aulas esses alunos estão assistindo as aulas com os diversos professores que compõem a grade curricular da escola, e esses professores

muitas vezes não estão preparados para atender esses alunos. Daí os professores apontarem a necessidade de formação continuada voltada para a educação especial.

Outro elemento apontado com bastante veemência entre os professores entrevistados é a falta de pré-requisito que os alunos apresentam no Ensino Médio. Destacaram que existe um número significativo de alunos que apresentam dificuldades na escrita, leitura e nas operações matemáticas, e que diante dessa situação, não sabem como agir, representando assim um grande desafio para esses professores conseguirem ensinar esses alunos.

Quadro 15 - Formação para trabalhar com a diversidade

*Eu acho que esse **olhar com o ensino especial**, tem que ter um pouco mais de atenção. Porque **tem colega às vezes, que fica perdido como vai trabalhar com aquele aluno, como que vai fazer avaliação pra aquele aluno** (Prof. 3, Entrevista, 2016. **Grifo nosso**).*

*[...] a minha necessidade formativa é mesmo me formar de uma forma que não é minha formação em história, pra eu **poder ir lidando com a dificuldade deles** (Prof. 9, Entrevista, 2016. **Grifo nosso**).*

*É complicado a gente passar matéria de ensino médio sendo que o aluno não sabe equações, não sabe jogo de sinais, então **o principal desafio nosso é transmitir a matéria de ensino médio com deficiências nas séries iniciais** (Prof. 10, Entrevista, 2016. **Grifo nosso**).*

Fonte: Entrevista, 2016. Organização: OLIVEIRA, 2017.

Percebe-se que os professores do Ensino Médio apresentam muitas dificuldades e necessidades formativas, mas diante de tudo o que nos foi exposto, uma das falas que mais nos chamam a atenção, é o fato de não estar claro para os docentes, a identidade do Ensino Médio, assim como qual o projeto de escola e de Educação para essa etapa de ensino. O fato de não terem essa clareza nos leva a compreendermos de como é preciso repensar a formação inicial e continuada, bem como as políticas públicas que as orientam. Os problemas do cotidiano escolar não se originam no próprio cotidiano escolar, muito pelo contrário, são bem mais amplos, pois são históricos, políticos e sociais. Dificilmente serão superados em si mesmos e apenas pela ação do professor (CURADO SILVA E LIMONTA, 2014).

Com base nos relatos dos docentes entrevistados, se faz necessário que seja construída essa identidade no ensino médio, bem como um projeto de escola que oriente para tal, e que atenda aos anseios de professores, alunos, pais e comunidade. Partimos da concepção que essa construção deve resultar de todo um processo histórico, político, econômico, social e intelectual.

Nesse processo de construção, entendemos o homem como produtor de sua história, sendo assim, defendemos uma formação que permita que o professor se

apropriie de conhecimentos teóricos sólidos que o leve a uma práxis transformadora, pois a formação é carregada de intencionalidades.

[...] a formação como política e prática formadora se reveste de intencionalidade, ou seja, não há como pensar a formação docente desvinculada das funções estabelecidas para a educação e para os professores. Esses aspectos, por sua vez, são partes constituintes de um projeto educacional e societal, daí a necessidade de se associar o debate epistemológico da formação às reflexões sobre o trabalho docente na sociedade capitalista (SANTOS, 2014, p. 63).

Desvelar a complexidade e a contradição dos elementos que os professores trazem em suas falas nos exige um olhar atencioso que vai além da aparência, para realmente darmos conta da materialidade do cotidiano escolar, e compreendermos as políticas de formação continuada, bem como todas as determinações que estão imbricadas no trabalho docente.

3.5 - Descontinuidade das formações

Quando analisamos as falas dos professores, os relatos apontam outra categoria de análise: a descontinuidade das políticas de formação continuada. A maioria dos docentes entrevistados questiona o fato de o curso não ter tido continuidade, no ano seguinte, como estava previsto. Relataram com certa insatisfação como a fragmentação e a descontinuidade das ações ou políticas no campo educacional fragilizam ainda mais o trabalho docente. Como podemos perceber nas falas abaixo:

Quadro 16 – Descontinuidade do PNEM

<i>Cada ano vai ser uma surpresa, sabe? É igual aniversário, é igual natal: o que vai ter de presente? Eu não sei (Prof. 01, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>
<i>É, deveria ser continuado, né? Acho que meio que parou, parou a verba, parou a discussão, então devia ter uma coisa que continuasse realmente, né? Pra não ser perdido, né? O trabalho. (Prof. 2, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>
<i>[...] porque se é uma formação continuada eu entendo que o PNEM tem que continuar sendo construído, ele tem que ter essa continuidade, seja nesse ano, no ano que vem, no próximo, mas é umas formação continuada que foi levada à sério, ela teve um olhar que não é aquele curso que a gente espera que ele não tenha começado e finalizado, que o PNEM... que ele tenha vindo e que fique como o nosso curso de formação continuada. Ok? (Prof. 6, Entrevista, 2016. Grifo nosso).</i>
<i>Então a esperança da gente era ter uma continuação desse curso, porque todos nós gostamos [...] poderia ter sempre esses cursos, né? E ou continuar o Pnem, isso nós sentimos falta,</i>

porque, é...nós nos reunimos, é [...] pra gente foi muito bom, entendeu? Porque [...] a gente [...] conversava muita coisa, hoje em dia [...] são diferentes as reuniões de coordenação (Prof. 8, Entrevista, 2016. Grifo nosso).

Fonte: Entrevista, 2016. Organização: OLIVEIRA, 2017.

A descontinuidade das ações de políticas de formação consiste em uma grande contradição.

Assim, a descontinuidade contrapõe-se à ideia da formação como um processo que se realiza num movimento dialético, de idas e vindas, em que o professor se constrói e reconstrói como pessoa e como profissional, a partir de uma dinâmica que tem a ver com um processo de “vir a ser” do sujeito e não a partir de um tipo ideal de professor, que normalmente é projetado separadamente das suas condições objetivas de realização do trabalho docente (SANTOS, 2014, p. 81).

Outro elemento apontado pelos professores é que essas políticas não são pensadas por eles, apresentando uma relação hierárquica, onde os teóricos/políticos pensam e os professores executam. Afirmam que muitas vezes são surpreendidos por novas ações políticas, principalmente quando ocorrem mudanças no cenário político: “Cada ano vai ser uma surpresa, sabe? É igual aniversário, é igual natal: o que vai ter de presente? Eu não sei” (Prof.1, Entrevista, 2016).

Essa descontinuidade apontada pelos professores marca o cenário das políticas educacionais públicas no Brasil, e, conseqüentemente, no DF, onde, em cada gestão de governo, são apresentadas a comunidade escolar e a sociedade programas ou projetos de reformas educacionais que inferem princípios e valores orientadores de mudanças nos processos formativos, e que atendem dentro desse contexto toda a lógica capitalista neoliberal.

A reforma educacional instituída pelo Estado, em colaboração com os organismos multilaterais, a partir dos anos 90, deu primazia, como dito antes, a uma racionalidade produtiva e competitiva, que promoveu a “difusão dos valores” do gerencialismo neoliberal (SANTOS, 2014, p. 111).

Nesse cenário, as políticas de formação continuada implementada pela LDB/96 evidenciam a busca da qualidade do ensino, pautada em dois pilares: o primeiro se sustenta na ideia de que o professor necessita de qualificação adequada para poder acompanhar as transformações científicas e tecnológicas da sociedade atual; e o

segundo se fundamenta na melhoria da educação básica por meio do processo de qualificação docente (SANTOS, 2014).

Quando analisamos as falas dos professores, podemos evidenciar como o sentido dessa lógica das políticas de formação continuada está presente. Essa concepção de que o conhecimento do professor se torna defasado e que precisa ser atualizado ou renovado constantemente, vem de encontro com toda a lógica do capital, onde os processos de formação precisam acompanhar as mudanças no modelo de produção, de forma útil à produção mercantil dos trabalhadores.

Cabe destacar que mesmo carregado desse sentido de atualização, o Pnem representou para esses professores, como citado anteriormente, um momento de debates e discussões na escola, e propiciou uma aproximação entre os pares. O que precisamos entender é que essas categorias, desveladas pelos professores que participaram do Pnem, podem nos ajudar a perceber qual o sentido da formação continuada para os professores do ensino médio. Esses sentidos podem ser particulares ao professor, ao mesmo tempo em que constitui a totalidade desse movimento, revelando a situação de muitos outros, e a interação objetiva-subjetiva dos processos.

É importante destacar a complexidade deste exercício de explicar essas categorias diante das múltiplas determinações que envolvem a totalidade do objeto que estamos estudando. Precisamos ter a clareza que esse movimento histórico precisa está articulado com as condições sociais, políticas, econômicas, ideológicas, de gênero, de classe, em que esses professores se constituíram ou se constituem profissionais, para realmente apreendermos os sentidos dessa formação continuada.

3.6 - Reconhecimento do professor

É possível perceber na fala dos respondentes, outra contradição: em alguns momentos, eles sinalizam que se reconhecem como professores do ensino médio, quando indicam que essa etapa da educação básica precisa ser repensada, apontando as suas necessidades formativas, tais como trabalhar com os jovens, com as novas tecnologias, com a diversidade no ambiente escolar. Entretanto, esses elementos não são suficientes para esses professores se reconhecerem socialmente, existindo uma grande expectativa deles e sobre eles, à respeito do seu desempenho na escola e em todo processo educacional.

Na análise das entrevistas, podemos perceber que esses sujeitos vão se sentindo como professor do ensino, à medida que enxergam as especificidades do ensino médio. Porém, devido às condições estruturais da escola e da sociedade, como o cotidiano e a própria função da escola, a descrença dos jovens em dar continuidade nos estudos, e até mesmo pelas condições sociais, as novas determinações que estão sendo postas ao professor e ao trabalho docente vão se configurando em concretas e variadas formas de desvalorização e precarização do trabalho docente.

Quadro 17 – Reconhecimento do professor

<i>Porque a estrutura que tem aí, eu particularmente, não acredito em muita mudança não</i> (Prof. 1, Entrevista, 2016. Grifo nosso).
<i>Nessa rotina? Te adoecendo, te entristecendo, te estressando e você se anulando, né?</i> (Prof.2, Entrevista, 2016. Grifo nosso).
<i>[...] implementar um trabalho coletivo é muito desgastante, é muito difícil, muito difícil, por conta até mesmo da nossa visão fragmentada, até por conta mesmo as vezes de achar que as nossas ciências são mais importantes do que a do, a ciência que o colega ministrar[...]</i> (Prof. 5, Entrevista, 2016. Grifo nosso).
<i>[...] às vezes você, tem hora que você tem quinze turmas e cada quinze turmas com quarenta alunos, principalmente de manhã, de manhã as salas de aula são superlotadas porque a maioria dos alunos quer estudar de manhã, então é, tipo assim, dá aquele desgaste, né? A sala de aula já é algo tão desgastante</i> (Prof. 7, Entrevista, 2016. Grifo nosso).

Fonte: Entrevista, 2016. Organização: OLIVEIRA, 2017.

Assim, as condições de trabalho em que os professores estão submetidos, podem implicar no desenvolvimento de sua profissão e carreira docente.

[...] os impactos dessa sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas (OLINDA e SHIROMA, 2007, p. 537).

Considerando os apontamentos que fizemos até o momento e as mudanças ocorridas nas condições do trabalho docente nas últimas décadas, não há como negar que as políticas de valorização estão condicionadas à lógica do capital. O perfil profissional desejável para a reprodução desse sistema vem sendo construído e consolidado ao longo dos últimos tempos. Isso significa dizer que as políticas de formação continuada docente estão subjacentes às formas de regulação e de submissão

docente às novas condições de trabalho da sociedade capitalista, e acabam marcando um cenário onde as condições de trabalho, a intensificação e a responsabilização fazem com que o professor não se reconheça nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos a questão que motivou e norteou todo o nosso estudo: quais são os sentidos que os professores da SEDF construíram, a partir da formação continuada do Pnem, tentando entender, especificamente, se eles se reconheceram nessa formação? Para respondermos essa questão, durante a pesquisa buscamos identificar os elementos centrais da formação de professores proposta pelo Pnem. Nesse percurso, procuramos relacionar as concepções de formação continuada para os professores de ensino médio, presentes na proposta do Pnem, para tentarmos conhecer os sentidos elaborados pelos professores em relação à formação continuada, a fim de construir propostas que venham a significar a elaboração da docência.

Partindo das respostas obtidas com os professores entrevistados, buscamos compreender na historicidade da constituição da formação profissional, sobretudo, para o ensino médio, bem como as contradições, as relações de singularidades, particularidades e universalidades, os fenômenos dialéticos se revelam, nos aproximarmos da essência do nosso objeto, e de elementos que possibilitem a apreensão de sua totalidade.

Na lógica dialética, foi possível trazer alguns elementos e momentos históricos relevantes para contextualizarmos o Ensino Médio e o processo de formação continuada dos professores que trabalham com essa modalidade de ensino. Destacamos que as políticas na área da educação se apresentam de forma fragmentada, e, portanto, em alguns momentos históricos, apresentam avanços e retrocessos, ao pensarmos em uma formação que realmente contraponha toda a lógica do mercado, e promova a emancipação humana e uma práxis transformadora.

Chegamos a algumas categorias mediadoras da análise da formação continuada no Pnem, apontadas como sentidos para os professores da SEDF, que participaram dessa formação. Foi-nos percebida a formação como um meio de “atualização” profissional, a “perda de sentido do trabalho docente”, a “inexpressividade da formação”, a “ausência de formação específica para os professores de que atuam no ensino médio”, a “descontinuidade das políticas de formação” e o “reconhecimento do professor”.

O sentido de atualização que os professores deram a essa formação pode ser percebida como algo semelhante a se modernizar para trabalhar com o jovem, com as novas tecnologias, refletir sobre a sua prática, bem como um caráter de

desenvolvimento profissional. Nesse contexto, alguns descritores foram apontados como fatos que motivaram os professores a participarem da formação, dentre eles estão o lócus da formação ser na escola; por ter um incentivo financeiro; e por ser tratar de uma formação específica par o ensino médio. Lembrando que, esse sentido foi sendo construído e se consolidando dentro de uma lógica capitalista, onde o professor é avaliado constantemente, e precisa atualizar-se para acompanhar as transformações científicas e tecnológicas da sociedade atual, e até mesmo superar as lacunas de sua formação inicial.

Assim, as políticas de formação continuada acabam culpabilizando os professores pelos fracassos na educação, e delegando a aos docentes a responsabilidade de transformação dessa realidade. Cabe destacar que as falas dos professores inferem esse sentido, e buscam por modelos de formação que sinalizem o que e como devem fazer para planejar suas aulas, e atender as demandas dos seus alunos. Essa perspectiva acaba priorizando, na materialidade, uma relação desarticulada da prática e da teoria, fragilizando o trabalho docente. Entendemos aqui que prática e teoria formam uma unidade, um par dialético, e a formação continuada precisa avançar na construção de conhecimentos sólidos que conduzam o professor a uma práxis transformadora.

Apesar de o Pnem ter se revelado pelos professores como uma política de formação continuada inexpressiva, há de se considerar que também permite momentos de reflexões e discussões no ambiente escolar, e uma aproximação entre os pares. As discussões se mostraram intensas. No entanto, não constituíram mudanças na prática pedagógica e nem no trabalho coletivo dos profissionais que atuam na escola. Em algumas expressões dos professores, percebe-se que essas mudanças não se efetivaram pelas condições estruturais e da escola, nos revelando o trabalho docente como uma importante categoria a ser avaliada.

A estrutura da instituição e o apoio da gestão escolar foram apontados como elementos que facilitam a realização do trabalho na escola. Entretanto, as salas de aulas lotadas, a falta de tempo para organizarem as aulas, o excesso de avaliações e trabalhos para corrigirem, a quantidade de diários de classe para preencherem, entre outros apontados, são elementos que conduzem a uma intensificação do trabalho docente. Diante de todas essas condições de intensificação e precarização do trabalho, pode-se verificar que o professor não se reconhece nessa formação. Em alguns momentos, ele vai se sentido professor do ensino médio, principalmente, quando reconhece as especificidades dessa etapa de ensino, e apontam as suas necessidades formativas. Em

outro movimento, contraditório, vão se anulando nesse processo de constituição da profissão docente.

Sobre esse olhar, podemos externalizar a necessidade de políticas de formação continuada que contemplem a realidade dos professores do ensino médio, e que tenham continuidade e reconheçam que a formação continuada de professores precisa estar associada às melhores condições de trabalho e de carreira. Sobretudo, por ser tratar de um campo de disputa ideológica, ele é intencional e tem como pano de fundo um projeto de escola, de educação e de sociedade.

Todos os professores tinham expectativas positivas quanto à contribuição do Pnem para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Em linhas gerais, a leitura das entrevistas, das expressões dos professores podem fornecer importantes subsídios sobre este modelo proposto, a que denominamos chaves para a formação continuada:

a) primeiramente, a formação continuada constitui uma atividade fundamental de formação do professor como necessidade e direito, assim, as políticas públicas precisam oferecer as condições necessárias para que ela a efetive;

b) as atividades de formação devem estar articuladas ao Projeto Político Pedagógico, garantindo sua operacionalização e desenvolvimento profissional dos professores. Esse projeto precisa ser construído com a participação de todos os segmentos da escola, para que realmente contemplem as necessidades e anseios da comunidade escolar;

c) uma das condições para que esse projeto se consolide é o fato dessa formação ser realizada no “chão da escola”, porém articuladas com as condições de trabalho e carreira. Os professores não podem usar seu tempo livre e de descanso para trabalharem;

d) as atividades de formação deverão incluir formadores que garantam a capacidade de estar junto ao que há de melhor em termos de pesquisa, articulado as universidades, nesse sentido. O formato de multiplicadores e a auto-formação fragiliza o contexto teórico prático, pois, as pesquisas têm apontado que realmente há mudanças metodológicas nas práticas, mas que logo se perdem devido às questões conceituais e as condições objetivas do trabalho docente;

e) deve-se priorizar os conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade. Qualquer método ou proposta que contrariem este princípio relegará a função social da escola;

f) estabelecer um espaço de formação dos professores por meio da organização de grupos de estudos e de pesquisa.

Os elementos apontados como propositivos para a formação de professores são sínteses para a construção de uma proposta de formação que se contraponha ao que está posto para a formação do professor. Entendemos que esse projeto é construído nas relações sociais, portanto, é carregado de significados e sentidos como processos historicamente construídos. Nesse sentido, a formação deve pensar o sentido e a função da escola, as condições objetivas do trabalho docente, para promover uma práxis criativa e a emancipação humana.

O campo das políticas educacionais é minado por interesses distintos, que se movem e produzem contradições. Nesse sentido, alguns questionamentos são pertinentes para continuarmos o debate do atual cenário do ensino médio no Brasil. Sabe-se que a implementação de uma política pública do porte do Pnem gerou aos cofres públicos um investimento significativo. Entretanto, essa política se encontra estagnada, e esta em curso outras políticas que pretendem realizar uma reforma curricular no ensino médio. Questiona-se por que mudar o ensino médio? Qual o caminho a ser seguido? Qual o sentido da educação básica?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BAKHTIN, Mikhail M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16ª ed. São Paulo: Hubitec, 2014.

BARREIROS, J.L.. **Fatores que Influenciam na Motivação de Professores.** UniCEUB – Centro Universitário de Brasília: Brasília: 2008. P. 19-24. Cap. II – Motivação.

BRASIL. **Escassez de professores no Ensino Médio:** propostas estruturais e emergenciais. Brasília: CNE/CEB, 2007.

BRASIL. **Indicador de adequação da formação do docente da educação básica.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais. NOTA TÉCNICA Nº 020/2014. Brasília, 2014a.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2016

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores:** tendências atuais. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

CHICATI, K. C. **Motivação nas aulas de educação física no ensino médio.** Revista da Educação Física/UEM. Maringá, v.11, n.1, p.97-105, 2000.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta – São Paulo: Cortez, 2002.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora.** Revista Linhas Críticas, vol.17, nº 32. Brasília: Universidade de Brasília/Fe.20011.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **A formação contínua docente como questão epistemológica.** Anais do Endipe. UFMT, Cuiabá, 2016.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia:** realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292f. Tese de doutorado do

Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE – Faculdade de Educação,
Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortêz, 1987.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. (Org.) **Formação Continuada de Docentes da Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DICKEL, A. **Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual?** Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. DE A. (orgs.) Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. **Verbos intransitivos para uma política pública**: formar, valorizar e profissionalizar. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.2. n.2-3, p. 7-13, jan./dez.2008.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educação & Sociedade, Campinas, v. Universidade Estadual de Maringá

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Professor: protagonista e obstáculo da reforma**. Educação e Pesquisa, v. 33, n. 3, p. 531-541, 2007.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-reflexivo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, D. J. **Universidade e formação continuada de professores**: entre as possibilidades e as ações propositivas. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

FERREIRA, D. J. **Profissionalização do Magistério e Universidade**: contributos da formação continuada? Anais do XIV Endipe. CD-ROM, 2008.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 4ª edição: Liber Livros, 2012.

FREITAS, H. C. L. de. **A (nova) política de formação de professores**: a prioridade postergada. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007a.

FRIGOTTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. Metodologia da Pesquisa Educacional. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2010.

GAMBOA, Silvio Ancízar Sanchez. **A dialética na pesquisa em educação**: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. Metodologia da Pesquisa Educacional. 12^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, jan/abril. 2008, vol. 13, n. 37.

GATTI, B. A.; MELLO, G.N.; BERNARDES, N.M.G. **Algumas considerações sobre o treinamento do pessoal de ensino**. Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, São Paulo, out. 1972.

GATTI, Bernadete A. **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013. (p. 05-70)

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, Angel Pérez Gómez. **O pensamento prático do professor** – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA. António. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 1989.

MAINARDES, J. **Escola em ciclos, processos de aprendizagem e intervenções pedagógicas**: algumas reflexões. In: FETZNER, A. R. Ciclos em revista, v. 3: a aprendizagem em diálogo com as diferenças. Rio de Janeiro: Wak, 2008b.

MARIN, A. J. **Educação continuada**: introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes, 1. ed., 1995, n. 36.

MEDIANO, Z. D. **A formação em serviço do professor a partir da pesquisa e da prática pedagógica**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 21, 1992.

MEDIANO, Z. D. **A formação profissional de professores em serviço**. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 26, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno I**: ensino médio e formação humana integral / Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Carmen Sylvia Vidigal Moraes... et al.]. –Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II**: O Jovem como Sujeito do Ensino Médio/Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores: Paulo Carraro, Juarez Dayrell]. –Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013. 69. : il.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL. **Site SIMEC**. Disponível em: <http://simec.mec.gov.br/> Acesso em: 25 de Nov. 2015.

- MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores**: entre o imprevisto e a profissionalização. Florianópolis: Insular, 2002.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NEVES, Lúcia M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.
- NÓVOA, A. **Concepções e práticas de formação contínua de professores**. In: Universidade de Aveiro: Formação contínua de professores: realidades e perspectivas.
- NÓVOA, António. (org.) **Os professores e sua formação**. 3 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação e avaliação de políticas públicas educacionais**. In: DOURADO, Luís Fernandes (org.) Políticas e gestão da educação no Brasil. São Paulo: Xamã, 2009. (pp.11-30)
- PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica**: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.
- PIMENTA, Selma G.& GHEDIN, Evandro (Org). **Professor reflexivo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. (Parte I)
- POLIMENO, M. do C. A. de M. **A formação continuada de professores: tendências atuais**. In: LEITE, S. A. da S. (org.) Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi, 2001.
- RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. Olho d'água: São Paulo, 2000.
- ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. In: Revista Brasileira de Educação. V. 12, n.34jan/abr. 2007.
- SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A Formação continuada na rede municipal de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. Tese. Recife: PPGE UFP, 2010. P. 62-88.
- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner**: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions. New York: Basic Books, 1987.
- SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós, 1992.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento**: quarto ciclo. Versão para validação, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/curric_mov/cad_curric/5ens_medio.pdf> Acesso em: 01 out. 2013.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. **Formação de professores em serviço**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

TOMINAGA, Mirta Rie de Oliveira; CARMO, Jefferson Carriello. **Formação profissional de nível médio: o ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul**. Interações, Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 189-200, jan./jun. 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2013.

VALENTE, José Armando (org). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

ZEICHNER, K. M. **Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico**. In: GERALDI, Corinta M. Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a). Campinas, Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1998.

APÊNDICE

APÊNDICE I

1- Roteiro de Entrevista

Universidade de Brasília

Programa de Pós-Graduação em Educação

Mestrado em Educação

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos

Esta pesquisa propõe compreender os sentidos da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio/PNEM atribuídos pelos professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal/SEEDF que participaram dessa formação no ano de 2014. Na busca pela compreensão dos sentidos que os professores atribuíram a essa formação continuada, a pesquisa busca desenhar os elementos centrais da formação de professores proposta pelo PNEM; identificando as concepções de formação continuada para os professores de Ensino Médio presentes nessa política pública e revelando os sentidos elaborados pelos professores em relação a essa formação continuada. Para isso, contamos com sua colaboração ao nos conceder essa entrevista e agradecemos sua disponibilidade e nos colocamos à sua disposição para quaisquer esclarecimentos.

Mestranda: Alessandra Batista de Oliveira

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Objetivo geral da pesquisa: Analisar quais os sentidos da formação continuada do PNEM atribuídos pelos professores da SEEDF.

Roteiro de entrevista a ser realizada com professores selecionados das escolas pesquisadas.

Dados de identificação do entrevistado (a):

a) Nome: _____

b) Idade: _____

c) Formação inicial: _____

d) Área de atuação: _____

e) Tempo de SEEDF: _____

f) Tempo de escola: _____

g) Email: _____

h) Telefone: _____

- 1- Por que você participou do PNEM?
- 2- Quais as necessidades formativas que sente no exercício da docência no Ensino Médio?
- 3- Você tem dificuldades no trabalho pedagógico com o Ensino Médio? Quais?
- 4- Qual a função do Ensino Médio para você?
- 5- Como você definiria a formação continuada? Que importância atribui a ela em seu processo de desenvolvimento profissional?
- 6- Como você avalia os temas trabalhados nos cadernos do PNEM?
- 7- Como você vê a questão das condições de trabalho em sua escola? Acha que isso interferiu na formação do PNEM?
- 8- Principais contribuições pedagógicas do PNEM para sua formação.
- 9- Houve mudanças em sua prática pedagógica após o PNEM?
- 10- Ocorreram mudanças na escola após o PNEM?
- 11- Sugestões para a formação continuada no Ensino Médio (temas/metodologia).

ANEXOS

ANEXO I: PROFESSOR 1

TEMAS	TRECHOS (INDICADORES)	NÚCLEO DE SIGNIFICADO	CATEGORIA
MOTIVO PARA FAZER O PNEM	“Eu participei do PNEM por causa do dinheiro...”	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivo financeiro 	CARREIRA
PAPEL DO PNEM	<p>“...no geral para mim, são discussões que ficaram somente nas discussões, não evoluíram mais do que isso não. Tanto é que o a gente viu continua cada um na sua.”</p> <p>“Pra você ver, pra mim nem foi tão importante que nem do nome eu lembro, mas eu lembro de algumas temáticas lá, alguns pontos, alguns flashes...por exemplo, organização do trabalho...acho que linha esse tema lá.”</p> <p>“...essa escola funciona muito bem sem o PNEM. O PNEM sinceramente, na minha visão, não ajudou em nada, nada, nada. Porque a estrutura da escola, a logística da escola já existia sem o PNEM. O PNEM foi uma coisa que está aí, que tá aí, que tá aí no papel...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Inexpressiva • Mais uma formação 	FORMAÇÃO INEXPRESSIVA
FORMATO DO PNEM	<p>“O debate na minha visão ele existiu.”</p> <p>“...é uma vantagem...ter sido na escola em que o professor está trabalhando e no horário de coordenação, ponto.”</p> <p>“A professora que deu para nós o curso do (PNEM) também é uma pessoa muito receptiva, uma pessoa que deixava...porque não é simplesmente o fato de você jogar uma carga de informação e você não</p>	<p>VANTAGENS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diálogo, o debate e a troca de experiências entre os pares; • A formação ter sido realizada na escola; <p>DESVANTAGENS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Muita teoria e pouca prática 	MOTIVAÇÃO

	<p>puder discutir aquilo, não tem validade nenhuma, porque as vezes o bom é a discussão, assim entre aspas é o quebra pau.”</p> <p>“Então, acho que tem temas que são muito teóricos e pouco práticos.”</p>		
MUDANÇAS NA PRÁTICA	<p>“o que isso vai trazer se, se numa sala de aula, você tem uma sala de aula abarrotada de aluno, o que isso vai influenciar? Nada.”</p> <p>“Enxugar gelo, chover no molhado? Falar seis e meia dúzia é a mesma coisa, não mudou, pra mim não mudou nada.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não mudou • Condições de trabalho desfavoráveis 	<p>Relação teoria e prática</p> <p>Condições de trabalho</p>
CONTRIBUIÇÕES DO PNEM	<p>“Sim, sim, sim. O debate, na minha visão, ele existiu.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Debate e troca de experiências entre os pares 	<p>Diálogo entre os pares</p>
NECESSIDADE FORMATIVA/ DIFICULDADES	<p>Por exemplo, noUma escola de formação no governo do Distrito Federal, se for procurar alguma coisa na área de física, não tem. Alguma coisa na área da matemática aplicada, não tem. Então, na área generalizada, na área das ciências exatas, eu acho extremamente fraco, particularmente não tem e de tanto procurar e não ver, eu acabo nem olhando mais, nem procurando mais, porque eu sei que eu não vou encontrar.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formação específica (cursos) • Desinteresse • Formação continuada 	<p>Formação específica e geral</p>

FUNÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	<p>“...vou falar no meu caso da física, que é minha área de atuação, acho que poderia ter mais cursos voltados na área de física, né? Por exemplo, noUma escola de formação no governo do Distrito Federal, se for procurar alguma coisa na área de física, não tem.”</p> <p>“...quer me dá formação continuada, me dê, me dê, mas na minha área.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer formação específica na área de conhecimento 	Formação específica
FUNÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	<p>“Tentar entrar na Universidade, porque a pessoa quando termina o Ensino Médio, que Le sabe fazer? Nada. Ele não é...ele não tem um curso, ele não é um electricista, ele não é um bombeiro hidráulico. Eu não to dizendo que ele tem ser um técnico, mas ele tem que ter um direcionamento, ele tem que saber fazer alguma coisa.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ingresso na universidade • Racionalidade técnica 	Formação profissional
MUDANÇAS NA ESCOLA PÓS-PNEM	<p>“...O debate na minha visão ele existiu...mas no geral pra mim, são discussões que ficaram somente nas discussões, não evoluíram mais do que isso não.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve 	Formação Inespressiva
CONDIÇÕES DE TRABALHO	<p>“Porque a estrutura que tem aí, eu particularmente, não acredito em muita mudança não.”</p> <p>“Vou ser franco, eu acho que o maior, o maior trabalho que eu tenho pra atender o Ensino Médio são essas políticas públicas na área da educação que é muita gente mandando e pouca gente fazendo. Acho que tem mais gente pra mandar do que pra fazer e outra, eu odeio, eu detesto quando fazem do</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crítica à estrutura/a política educacional • Falta um projeto de educação • Escola pública laboratório • Descontinuidade das políticas públicas educacionais • Condições materiais na escola são favoráveis 	Trabalho docente Perda de sentido Precarização

	<p>ensino médio da escola pública, um laboratório pra testar as teorias que vem lá de cima pra ver se vais dar certo.”</p> <p>“Cada ano vai ser uma surpresa, sabe? É igual aniversário, é igual natal: o que vai ter de presente? Eu não sei”.</p> <p>“As condições materiais, elas existem. E o pedagógico, existe? Aqui</p>	<ul style="list-style-type: none">• Ausência de um projeto pedagógico	
--	--	---	--

ANEXO II: PROFESSOR 2

TEMAS	TRECHOS (INDICADORES)	NÚCLEO DE SIGNIFICADO	CATEGORIA
MOTIVO PARA FAZER O PNEM	“Então pra entrar em sala de aula pra mim foi uma dificuldade. E aí, eu sempre procuro fazer cursos que ajudam...” “...seria na escola, né? Que já facilita bastante, aí eu pensei...”	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade com a sala de aula; • Por ser na escola 	Necessidade formativa
PAPEL DO PNEM	“É, aí assim, na verdade eu acho que não foi tão profundo porque eu acho que teve muita resistência, né? Assim, muitos, é...assim, alguns não leram, então assim...o debate era mais de opinião, né?”	<ul style="list-style-type: none"> • Mais uma formação 	Formação Inexpressiva
FORMATO DO PNEM	“...seria na escola, né? Que já facilita bastante, aí eu pensei...”	<ul style="list-style-type: none"> • Ser na escola aspecto positivo 	Motivação
MUDANÇAS NA PRÁTICA	“...não foi só na minha sala, de repente se eu conectar ela na ...naquilo que o colega tá fazendo...”	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a prática • Relacionar o conteúdo com as outras disciplinas 	Relação teoria e prática
CONTRIBUIÇÕES DO PNEM	“Assim, eu sinto muita resistência, , muita, muita, né?” “Ah, eu tenho que cumprir essas horas e cumprir isso, fazer esses trabalhos, terminei graças a Deus, mais um diploma que eu guardo, né?”	<ul style="list-style-type: none"> • Não percebeu 	Formação inexpressiva
NECESSIDADE FORMATIVA/ DIFICULDADES	“De...é, aquilo que...o que vou fazer? Assim, eu vou conseguir ensinar tudo? Eu vou conseguir ...é. será que vou alcançar os objetivos, né?” “O que vai compor o currículo, o que vai compor o conteúdo, as habilidades, competências, né?”	<ul style="list-style-type: none"> • Atender o aluno • Currículo • Dificuldade em exercer a docência 	Atualização Trabalho docente
	“Então pra entrar em sala de	<ul style="list-style-type: none"> • Função de 	Trabalho

FUNÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	aula pra mim foi uma dificuldade. E aí, eu sempre procuro fazer cursos que ajudam...”	suprir deficiências da formação inicial	docente
FUNÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	“...Que ele possa trabalhar essa perspectiva de que a escola tá preparando ele pra assumir a vida profissional, a vida depois do terceiro grau, a universitária, mas assim, que ele possa, é...ter pelo menos, na filosofia, que eu procuro uma visão um pouquinho mais, é ...talvez humanista, talvez socialista...”	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar para o vestibular e para a vida 	Formação profissional e humana
MUDANÇAS NA ESCOLA PÓS-PNEM	“Assim, eu sinto muita resistência, muita, muita, né?” “Ah, eu tenho que cumprir essas horas e cumprir isso, fazer esses trabalhos, terminei graças a Deus, mais um diploma que eu guardo, né?”	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve • Resistência 	Formação Inexpressiva
CONDIÇÕES DE TRABALHO	“...a escola também é agradável, os professores e supervisores são bastante dedicados, né? “ “...Então material assim, eu não tenho o que reclamar.” “Pois, é a grande crítica que eu sempre fiz é do pedagógico mesmo, de você não, não...é...tipo assim, de você ficar velhaco na sua didática e ... e não ter na coordenação essa possibilidade de você reconhecer isso e tentar mudar, né?”	<ul style="list-style-type: none"> • Condições físicas e materiais da escola são favoráveis • Aspecto pedagógico a desejar 	Trabalho docente

ANEXO III: PROFESSOR 3

TEMAS	TRECHOS (INDICADORES)	NÚCLEO DE SIGNIFICADO	CATEGORIA
MOTIVO PARA FAZER O PNEM	<p>“Então, estava chegando na escola, então senti essa necessidade de me atualizar com esse novo grupo de jovens e tudo, é um outro perfil, do ensino fundamental para o médio.”</p> <p>“Que tem uma proposta bem interessante.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização • Proposta bem interessante 	Atualização
PAPEL DO PNEM	<p>“Então eu penso que ele levou muito você a refletir mesmo, né? E trouxe a reflexão pra você poder mudar sua prática, você chegar mais ao seu aluno, né?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a prática 	Prática reflexiva Professor reflexivo
FORMATO DO PNEM	Não foi evidenciado		
MUDANÇAS NA PRÁTICA	<p>“...então me fez realmente repensar a minha prática.”</p> <p>“Na escola, é...antes já se fazia trabalhos coletivos, né? Então, a partir daí isso ficou mais, é...frequente mesmo, né?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Repensar a prática • Trabalhar a coletividade 	Relação teoria e prática Epistemologia da prática
CONTRIBUIÇÕES DO PNEM	<p>“De você dialogar, tentar interagir no grupo aqui da escola, né? No grupo de professores da nossa região e a gente espera que tenha ()no outro possa estar ocorrendo essa mudança, né? Porque possibilitou a gente não ficar só naquela, no reclamar, né? Pra você ter caminhos de como você poderia fazer, é...mudar a sua metodologia de ensino, né?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitou o diálogo no grupo e a troca de experiências entre os pares 	Diálogo entre os pares
NECESSIDADE FORMATIVA/ DIFICULDADES	<p>“Ah, eu penso que você tem, além do curso, você tem que estar atualizado com as novas tecnologias porque o jovem domina bastante, né?”</p> <p>“...então sempre você tem que</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Novas tecnologias • Novas técnicas de ensino • Conhecer o aluno/alunos 	Atualizar para atender as novas tecnologias Trabalhar a

	estar se atualizando pra saber quem é aquele seu aluno.”	especiais	diversidade
FUNÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	<p>“Tem que ser trabalhado mais essa formação mesmo, do professor, do lado humano. Dessa sociedade tão assim, que você tem, utilitária, né? Que você tem que trabalhar pra você ter os bens de consumo, você tem que fazer, fazer e você muitas vezes esquece de olhar o ser humano, né? Que tá ali na frente.”</p> <p>“O seu aluno não é só aqueles cinquenta minutos que você tá ali na sala, né? Pensar mesmo no aluno em todo um processo de ser humano e eu também me modificar, né? Porque no momento que eu dou, eu estou recebendo. Então é uma nutrição mútua, né?”</p> <p>“É, eu penso, é...que os , teria que ter mais é...temas, os temas atuais, né? Você refletir em grupo, para poder passar melhor para o aluno. Então seriam temáticas, sistemas atuais, seria também essa parte, a questão da tecnologia, para você usar melhor essa tecnologia que tá a sua volta, que dizer talvez pra mim que eu sinta mais essa dificuldade,né?”</p> <p>“você poder fazer cursos mais com as pessoas mesmo, é... das diferentes áreas e propondo tarefas e a trabalhos assim, que possam modificar o ensino. Eu acho que seria mais essa parte da interdisciplinaridade.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação humana do professor • Pensar na formação humana do aluno • Trabalhar temas atuais e capacitar o professor para o uso das novas tecnologias • Trabalhar a interdisciplinaridade 	<p>Atualização</p> <p>Processo contínuo de aprendizagem</p> <p>Formação Humana do aluno e professor</p>
FUNÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	<p>“ ...ponto de formar um cidadão, de que ele possa pegar, estar interagindo com a sociedade, ele estar buscando novos caminhos, ele tentar pensar no próximo, no</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação humana integral • Formação profissional • Função social 	<p>Dualidade Formação profissional ou humana</p>

	<p>colega...toda uma questão social, né?”</p> <p>“O Ensino Médio devia ter essa função não só dos conteúdos, como também de uma preparação pro mercado de trabalho, né?”</p> <p>“O que que a vida fez com ele e o que que a escola vai fazer de diferencial na vida desse aluno, né?...modificar a vida dele e conseguir que seja inserido nessa sociedade.”</p>		
MUDANÇAS NA ESCOLA PÓS-PNEM	<p>“...mudança ainda não foi possível, por uma questão de estrutura, né? Dessa coisa e tudo, mas na prática, muitas vezes é complicado de todas aquelas avaliações para você fazer, com a sala muita cheia, você conseguir sempre fazer esse olhar diferenciado para o seu aluno, né?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve • Condições de trabalho 	<p>Formação Inexpressiva</p> <p>Condições de trabalho</p>
CONDIÇÕES DE TRABALHO	<p>“São boas. Nós temos bem o apoio da direção, né?”</p> <p>“Dessa coisa e tudo, mas na prática, muitas vezes é complicado de todas aquelas avaliações para você fazer, com a sala muita cheia, você conseguir sempre fazer esse olhar diferenciado para o seu aluno, né?”</p> <p>“Então a turma é ...o número é bem elevado, né?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Condições materiais e físicas no geral favoráveis • Salas de aulas cheias • Apoio da direção • Muitas avaliações para o professor fazer e corrigir 	<p>Trabalho docente</p> <p>Perda de sentido</p> <p>Intensificação</p> <p>Precarização</p>

ANEXO IV: PROFESSOR 4

TEMAS	TRECHOS (INDICADORES)	NÚCLEO DE SIGNIFICADO	CATEGORIA
MOTIVO PARA FAZER O PNEM	“Bom, primeiro porque eu acredito na formação continuada. Mas segundo eu acho que o incentivo financeiro também contribuiu.”	<ul style="list-style-type: none"> • Acreditar na formação continuada • Dinheiro 	Carreira
PAPEL DO PNEM	“O meu público na verdade, ele precisa de um atendimento, mas de uma coisa também no Ensino Médio que direcione ele para o mercado, depois. Para uma coisa de interesse, uma formação profissional... então isso não é muito visto ainda.”	<ul style="list-style-type: none"> • Inexpressivo • Mais uma formação 	Formação Inexpressiva
FORMATO DO PNEM	“ Porque tem, a gente tem o período de coordenação.” “É, deveria ser continuado, né? Acho que meio que parou, parou a verba, parou a discussão, então devia ter uma coisa que continuasse realmente, né? Pra não ser perdido, né? O trabalho.”	<ul style="list-style-type: none"> • Vantagem de ser na escola e no período das coordenações • Descontinuidade 	Motivação
MUDANÇAS NA PRÁTICA	“ A minha prática, eu não sei. Acho que não.”	<ul style="list-style-type: none"> • Não mudou a prática 	Contradição Relação teoria e prática
CONTRIBUIÇÕES DO PNEM	“ A gente refez o PPP dentro do (PNEM), né?” “Aqui na escola funcionou essa parte, porque ai, todo bimestre agora, é feito isso. Os professores planejam por áreas de interesse.”	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação entre os pares e as áreas de conhecimento • Planejamento coletivo 	Diálogo entre os pares Trabalho coletivo
NECESSIDADE FORMATIVA (DIFICULDADES)	“”Falta formação na Educação Especial. Que eu acho que faltou também no PNEM, até a gente teve um trabalho pra fazer na...sobre diversidade, na época, que eu fiz e foi inclusive nessa área, sobre diversidade na área que eu atuo. Mas eu acho que falta em geral, porque eles tem um desconhecimento muito grande no ensino médio em relação	<ul style="list-style-type: none"> • Formação na Educação Especial • Trabalhar a diversidade 	Atualização para trabalhar a diversidade

	aos alunos com deficiência.”		
FUNÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	<p>“Acho que o conhecimento da gente só vai se aprimorando com a formação continuada, né?”</p> <p>“é por isso que a formação continuada é importante, né? Porque ela vai fazendo com que a gente mude a realidade, né?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprimorar conhecimentos • Conhecimento para a prática • Mudar a mentalidade 	<p>Epistemologia da prática</p> <p>Relação teoria e prática</p>
FUNÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	<p>“Então, se esse Ensino Médio não for realmente reformulado e preparar o aluno praquela área, pra área de interesse dele, ele tá...o trabalho tá meio perdido.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar o aluno para o PAS, ENEM e vestibular • Preparar o aluno para a área de interesse profissional • Não tem um projeto definido 	<p>Formação Técnica</p>
MUDANÇAS NA ESCOLA PÓS-PNEM	<p>“Aqui na escola funcionou essa parte, porque aí, todo bimestre agora, é feito isso. Os professores planejam por áreas de interesse.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximação entre as disciplinas 	<p>Diálogo entre os pares</p> <p>Refletir sobre a prática</p>
CONDIÇÕES DE TRABALHO	<p>“Ela coordenava, além do (PNEM), ela coordenava a área de códigos e linguagens, também. E assim, ficava difícil, né?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Condições físicas e materiais favoráveis • Faltou um coordenador específico para o Pnem 	<p>Intensificação do trabalho</p>

ANEXO V: PROFESSOR 5

TEMAS	TRECHOS (INDICADORES)	NÚCLEO DE SIGNIFICADO	CATEGORIA
MOTIVO PARA FAZER O PNEM	“Eu resolvi participar porque acho importante a formação continuada, quem está pronta, a gente tem que aprender sempre e me pareceu um proposta a princípio interessante e acho que a atualização é necessária em qualquer ramo, né, de atividade laboral em especial na docência”.	<ul style="list-style-type: none"> • Acha a formação importante; • Atualização; 	Atualização
PAPEL DO PNEM	“Bom, eu, né, ao fazer o PNEM, eu achei que...para mim não teve nada, não teve nenhuma novidade, pra mim, nada de novo, mas porque eu sou uma estudiosa do Ensino Médio...”	<ul style="list-style-type: none"> • Mais uma formação • Inexpressivo • Não trouxe um projeto 	Formação inexpressiva
FORMATO DO PNEM	Nada foi evidenciado		
MUDANÇAS NA PRÁTICA	“Olha eu percebi que houve mudanças individuais, algumas pessoas realmente repensaram, mas foi ... assim são casos, poucos casos, é...coletivamente não percebi nenhuma mudança, logo que terminamos eu senti que as pessoas estavam ainda eufóricas...fazer algumas coisas, vamos montar o nosso projeto, trabalhar com metodologia de projetos, projetos de pesquisa, e depois a coisa esfriou e ficou letra morta...”	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve 	Reflexão da prática
CONTRIBUIÇÕES DO PNEM			

<p>NECESSIDADE FORMATIVA (DIFICULDADES)</p>	<p>“para mim o que falta, pontualmente, esclarecer mesmo a identidade do Ensino Médio, segundo, trabalhar, procurar trabalhar metodologias, estudar metodologias que consigam romper com essa visão fragmentaria das especificidades das ciências que é bem característica no Ensino médio.”</p> <p>“...implementar um trabalho coletivo é muito desgastante, é muito difícil, muito difícil, por conta até mesmo da nossa visão fragmentada, até por conta mesmo as vezes de achar que as nossas ciências são mais importantes do que a do, a ciência que o colega ministrar.....”</p> <p>“A segunda maior dificuldade é de atender os alunos portadores de necessidades especiais que chegam ao Ensino Médio, muitos até sem o diagnóstico, ...”</p> <p>“...eu acho que devemos estudar mais o Ensino médio, acho que isso fica devendo os cursos, pra mudar...”</p> <p>“...os cursos hoje de formação inicial, eles se atém muito mais a questão específica daquela ciência do que a questão pedagógica, então o professor da área específica sai com uma deficiência da área pedagógica, isso é fato, então acho que a gente precisa sim dessa formação digamos mais pedagógica que alie metodologia com a teoria...conseguir aliar teoria e prática...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formação fragmentada • Falta de identidade do Ensino Médio • Dificuldade em trabalhar coletivamente/trabalho interdisciplinar; • Trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais; • Estudar o Ensino Médio • Formação mais pedagógica para o professor do Ensino Médio na formação inicial • Aliar teoria e prática 	<p>Trabalho coletivo</p> <p>Formação para trabalhar com os alunos especiais/diversidade</p>
<p>FUNÇÃO DA FORMAÇÃO</p>	<p>“...depois que resolvi mesmo investir na formação continuada, é um divisor de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Importante para refletir sobre a prática 	

CONTINUADA	águas, principalmente no olhar que você tem do aluno, aí a gente pensa como eu fiz um monte de coisa errada, né, porque é uma coisa que você estuda na faculdade, né, você trabalha ali no plano ideal e a gente chega no cotidiano a escola é viva, a escola é dialética, a escola é real, a escola se movimenta, então o nosso aluno, ele é real, a escola é socialmente concreta, ela é posta, histórica, social, cultural, então o olhar, a formação continuada de uma maneira geral que eu comecei a estudar um pouco mais depois que tinha nove anos de docência e daí nunca mais parei, formação continuada pra mim, o mais importante na minha mudança, talvez nem tanto na prática...é o olhar daquilo que o aluno, ele consegue mostrar, ele consegue “render”, ele consegue produzir...”	<ul style="list-style-type: none"> • Importante para entender o aluno 	Refletir sobre a prática Professor reflexivo
FUNÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	“Olha, o Ensino Médio por essa falta de identidade histórica né, primeiro...o ensino profissionalizante, depois vamos preparar pro vestibular, depois a preparação para a vida. É como se as coisas fossem fragmentadas. É como se trabalho, vida é...é...continuidade de estudos não fossem uma coisa só, não fizessem parte da formação humana mesmo. Então por essa falta de identidade do ensino médio, o ensino médio sempre ficou largado, né, era o patinho feio da educação, né, servia pra quê? Ninguém sabe pra que servia ou será que agora a gente sabe, tenho as minhas dúvidas, então.”	<ul style="list-style-type: none"> • Falta identidade histórica • Falta um projeto • Dualidade ensino técnico ou propedêutico 	Dualidade formação técnica ou humana
MUDANÇAS NA ESCOLA PÓS-PNEM	“Então no começo logo após a conclusão do curso, eu percebi algum entusiasmo, depois virou letras mortas, as coisas se arrefeceram e nada do que	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças individuais/pontuais • No coletivo não houve mudanças 	Formação Inexpressiva

	<p>foi pensado ou estudado foi colocado em prática, coletivamente, agora, se uma pessoa faz um curso oito meses, é...pra muitos traz, assim, alguma mudança individual na prática em sala de aula, acredito que as mudanças aconteceram, e eu acho que aconteceram, elas foram mais individualizadas que no âmbito coletivo, no âmbito coletivo não houve nada.”</p>		
<p>CONDIÇÕES DE TRABALHO</p>	<p>“...dentro do que temos hoje de escola pública é uma escola boas, claro que pode melhorar, evidentemente que sim, há muito ainda que se melhorar, mas as condições dessa escola, levando em conta todo o contexto, não são condições ruins não...”</p> <p>“a única coisa ruim aqui na escola que eu acho que pode ter interferido, no PNEM foi a questão do acesso a internet, então muitas vezes os colegas... eu acabava fazendo mais na minha casa mesmo, mas muitas vezes o colega que queria fazer que a internet não rendia a contento, e tinha que fazer em casa, no seu horário vago, então as pessoas reclamavam muito disso, da questão da acessibilidade tecnológica, acessar o site, enfim, mas as condições materiais da escola vão ser essa mesmo, da acessibilidade né, tecnológica ao site que foi prejudicial, no restante é uma escola dentro do que a gente tem em termo de rede, é uma escola privilegiada...”</p> <p>“Ah, tá na época do PNEM nós tivemos um grande problema, porque, é ...eram dois coordenadores e uma das coordenadoras eleitas, da área</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Condições materiais e físicas no geral favoráveis • Falta de acesso a internet na escola • Falta de um coordenador pedagógico exclusivo para o PNEM (sobrecarregou o Coordenador) • Falta de professor substituto na escola • Acúmulo de trabalho para o professor 	<p>Trabalho docente</p> <p>Intensificação</p> <p>Precarização</p>

	<p>de humanas, não chegou professor, pro lugar dela, então ela...ia fazer o curso do Pnem e deixava os alunos e as vezes ela não ia fazer o curso porque tinha ficar com os alunos, então chegou o professor substituto pra ela, salvo engano, outubro, novembro, bem no finalzinho do ano, então, mas ai nós tínhamos o outro coordenador da área de linguagens que acabou segurando as pontas de todo mundo... “</p>		
--	--	--	--

ANEXO VI: PROFESSOR 6

TEMAS	TRECHOS (INDICADORES)	NÚCLEO DE SIGNIFICADO	CATEGORIA
MOTIVO PARA FAZER O PNEM	“Bem, eu participei porque eu entendi que era uma coisa que a gente já esperava há muito tempo que acontecesse, porque, realmente, pro Ensino Médio a gente nunca teve nada de atualização, de poder participar o grupo inteiro, eram sempre cursos fragmentados e que alguns só conseguiam vagas, então eu vi o PNEM como uma formação realmente coletiva...”	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização • Por se uma formação específica para quem atua no ensino Médio 	Atualização
PAPEL DO PNEM	“...então eu vi o Pnem como um momento assim, que agente teria temas que você poderia botar em prática e realmente ver se funcionava...”	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a prática pedagógica 	Refletir sobre a prática
FORMATO DO PNEM	“Então aqui na escola já era certo, chegarmos aqui toda quarta-feira numa sala a parte, que é sala de coordenação, era só pra curso de formação do PNEM, o espaço era dado, nós tínhamos dois coordenadores no diurno aqui na época, então os dois estavam ali pra fazer o curso de formação, então não tinha assim, sabe aquela coisa de improvisar o momento? Não.”	<ul style="list-style-type: none"> • Ser na escola, com dia e horário determinado 	Motivação para participar
MUDANÇAS NA PRÁTICA	“Sim, ó. Assim, nessas de formação pedagógica, deu pra perceber justamente isso que eu já havia comentado, essa necessidade de eu estar trabalhando em sala um conteúdo que é direcionado e tal, mas que eu tenho que trazer e mostrar pro meu aluno que esse conteúdo tem uma necessidade, que tem uma validade, que ele vai plicar em algum momento, né?”	<ul style="list-style-type: none"> • Houve mudanças • Relação Conteúdo e Prática para o aluno 	<p>Refletir sobre a prática</p> <p>Relação teoria e prática</p>
CONTRIBUIÇÕES DO PNEM	“...então a gente conseguiu ver em alguns momentos essa possibilidade de montar os pares fora da minha área de conhecimento e o PNEM,	<ul style="list-style-type: none"> • Trouxe temas que são pertinentes a realidade do Ensino Médio • Possibilidade 	<p>Diálogo entre os pares</p> <p>Ações coletivas</p>

	<p>assim, na época colocou o grupo pra fazer isso na prática, quando a gente teve que responder aquelas atividades no caderno. Então, pedagogicamente falando, eu, professora de biologia, consegui aprender com os meus colegas essa possibilidade de abrir esse leque.”</p>	<p>de trabalho coletivo entre os pares</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a prática pedagógica 	
<p>NECESSIDADE FORMATIVA/ DIFICULDADES</p>	<p>“...então eu entendo que a necessidade formativa , ela tem que acontecer para que as nossas aulas e o nosso trabalho como coordenação e tudo sejam voltados realmente pro que os nossos alunos esperam...”</p> <p>“...porque se é uma formação continuada eu entendo que o PNEM tem que continuar sendo construído, ele tem que ter essa continuidade, seja nesse ano, no ano que vem, no próximo, mas é umas formação continuada que foi levada à sério, ela teve um olhar que não é aquele curso que a gente espera que ele não tenha começado e finalizado, que o PNEM... que ele tenha vindo e que fique como o nosso curso de formação continuada. Ok?”</p> <p>“Olha eu acho que no momento, a gente tendo essa formação continuada, a gente precisava mesmo fazer essa coisa do pôr em prática, então assim, uma metodologia que eu acho que valeria a pena dentro do PNEM seria essa coisa de eu ser capaz de construir com toda a equipe e depois como uma atividade do PNEM eu realmente ter que fazer, de eu ter que testar, na prática, lá na sala e trazer como resposta mesmo, vamos dizer, pra um caderno do PNEM o que eu vi, o que</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atualizar • Atender ao aluno • Trabalhar a prática/utilitarista • Formação fragmentada • Descontinuada de 	<p>Atualização</p>

	aconteceu.”		
FUNÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	<p>“...então eu entendo que essa formação continuada, ela é necessária em todas as áreas e na parte da educação, ela é primordial, uma vez que nós estamos aqui pra formar alguma coisa, ela tem que ser formada com consistência, ela tem que ser formada com atualização, né? Eu não, a gente não pode passar pro aluno um conhecimento que não vai ter aplicabilidade nenhuma em ponto nenhum da vida dele, em algum ponto, em algum momento da vida dele, essa informação esse conhecimento puro que eu passei pra ele tem que ter aplicabilidade, tem que ter o porque dele ter aprendido, se não, fica vago, fica sem sentido.”</p> <p>“...eu entendo que essa necessidade, como o nome já diz, ela é contínua, ela sempre tem que estar acontecendo, sempre tem que estar sendo trago o novo pela escola e renovado quando eu levo pra sala de aula, pra que a educação tenha sentido na vida de quem recebe.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização • Teoria e prática • É contínua 	<p>Atualização</p> <p>Refletir sobre a prática</p>
FUNÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	<p>Olha, eu falando como eu, né? Como professora, como coordenadora, eu não sei. Eu entendo que o ensino médio seja assim um momento de dar direcionamento à continuidade acadêmica do aluno.”</p> <p>“Mas eu entendo que o Ensino Médio é o momento, ou a reta final pra um encaminhamento, então aqui no ensino médio não tem como a gente brincar de simular provinhas do PAS, vamos assim dizer, ou a gente direciona pro aluno entender o que é essa avaliação, que é feita desde o primeiro ano, ou</p>	<ul style="list-style-type: none"> • PREPARAR PARA O PAS, ENEM E VESTIBULAR 	<p>Formação Técnica</p>

	o aluno está fadado a não chegar, a não, a nem fazer, tá?”		
MUDANÇAS NA ESCOLA PÓS-PNEM	<p>“...fizemos essa construção tanto é que agora a gente consegue fazer provas com tema, né? A gente puxa sempre algum tema pra ser o gerador.”</p> <p>“...mas o PNEM mostrou isso, nos cadernos nitidamente, que é possível eu, de matemática, por exemplo, ter uma fala dentro da história, dentro de filosofia, de sociologia e eu conseguir trabalhar com os pares.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Houve MUDANÇAS • Construção de algumas atividades em grupo/interdisciplinares 	Trabalho coletivo
CONDIÇÕES DE TRABALHO	<p>“Ó, as nossas condições de trabalho aqui assim, se você pegar o geral das escolas públicas do Distrito Federal nesse momento, eu te digo que a nossa escola é classificada como uma escola muito boa.”</p> <p>“Tanto enquanto questão física, material, o trabalho pedagógico, apoio da direção, a gente consegue trabalhar com um grupo coeso, um grupo, né?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Condições físicas, materiais e pedagógicas favoráveis 	<p>Trabalho docente</p> <p>Ações coletivas</p>

ANEXO VII: PROFESSOR 7

TEMAS	TRECHOS (INDICADORES)	NÚCLEO DE SIGNIFICADO	CATEGORIA
MOTIVO PARA FAZER O PNEM	<p>“...de ser um curso gratuito...”</p> <p>“o curso era realizado aqui na escola...”</p> <p>“...também recebia aquela, aquele pagamento, as parcelas, né?”</p> <p>“E o professor lá, se ele não tiver o incentivo, porque o tempo é corrido, tem casa, tem família, tem isso, tem aquilo, se tiver um incentivo, o professor, eu acho que ele não vai muito atrás, ele só faz o curso mesmo porque ele tem que pular barreira, porque isso, porque aquilo.”</p> <p>“E eu sinto assim que o professor sempre tem que estar procurando algo novo, que tudo vai mudando, a tecnologia vai mudando, a cabeça dos meninos vai mudando, se a gente não tá atrás dessas novidades, né? Está se adequando , ao tempo todo, às transformações que vem acontecendo, então eu acho que a gente fica perdido.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ser gratuito e na escola • Incentivo financeiro • Atualização 	<p>Atualização</p> <p>Carreira</p>
PAPEL DO PNEM	<p>“O Pnem, a medida que a gente foi vendo que esses temas transversais, o Pnem aborda muito isso, né? E eu acho, eu me senti, achei esse fator importante, pro colegas que fizeram. Deu mais base para a gente continuar seguindo em frente com os nossos projetos, né?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Abordagem dos temas 	<p>Refletir sobre a prática</p>
FORMATO DO PNEM	<p>“...o curso era realizado aqui na escola, tudo isso favoreceu, a localidade, né? Por se um curso que você pode finalizar as tarefas e mandar pela plataforma...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ser na escola • Ter a plataforma para realizar as atividades 	<p>Motivação</p>
MUDANÇAS NA PRÁTICA	<p>“Olha, esse bimestre chega um professor de química, eu vou trabalhar rochas, porque o professor de química também trabalha rochas no primeiro...né? Então vamos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Houve • Aproximação entre as disciplinas 	<p>Relação teoria e prática</p>

	tentar conciliar juntos.” “...vamos tentar trabalhar isso no mesmo bimestre pra gente fazer uma prova parecida, ou então uma prova em conjunto, né?”		
CONTRIBUIÇÕES DO PNEM	“Então, mas a gente discutia muito, as discussões que tinha aqui no curso do PNEM, eu me lembro, eram muito produtivas, né?”	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo entre os pares 	Refletir sobre a prática
NECESSIDADE FORMATIVA (DIFICULDADES)	“Eu acho que esse olhar com o ensino especial, tem que ter um pouco mais de atenção. Porque tem colega às vezes, que fica perdido como vai trabalhar com aquele aluno, como que vai fazer avaliação pra aquele aluno”	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com os alunos especiais • Trabalhar a inclusão na escola 	Trabalhar a diversidade
FUNÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	“ A formação continuada é você estar se atualizando, né? Você saber que o seu currículo, ele pode ser mudado sempre pra melhorar, né? Então eu acho que o professor tem que estar mesmo se atualizando porque a sala de aula muda, o tempo que eu entrei na secretaria pra hoje assim, muita diferença, né? Não é a mesma coisa, até os equipamentos que você utiliza pra dar aula, não é mais a mesma coisa, né?”	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização • Para atender ao aluno • Para aprimorar as técnicas de ensino 	Atualização
FUNÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	“Bem, eu acho, particularmente, que o Ensino médio trabalha para dar uma noção de vida geral pro aluno, né? Que ele vai até uma faculdade, que ele vai ter que se especializar em alguma coisa e também ensinar ele a viver fora, no meio social, né?” “Eu acho que a escola tem que ver a parte técnica, né? Eu acho que o Ensino Médio técnico é fundamental, porque se o aluno consegue pagar sua própria faculdade, né? Não consegue entrar na UnB, mas pelo menos consegue trabalhar de dia e estudar a noite, né?”	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar para o Vestibular (PAS, ENEM) • Preparar para a vida • Oferecer uma formação técnica 	Formação técnica e humana

	Então a gente vê que há essa carência econômica também.”		
MUDANÇAS NA ESCOLA PÓS-PNEM	“Nossa escola, fez cinquenta anos agora em janeiro, então esse projeto é primeira vez que a gente conseguiu integrar o turno matutino e vespertino juntos nesse projeto. Todos os professores vão trabalhar o mesmo tema, né? Que é esses cinquenta anos.”	<ul style="list-style-type: none"> • Houve uma aproximação entre as disciplinas • Troca de experiências 	<p>Diálogo entre os pares</p> <p>Ações coletivas</p>
CONDIÇÕES DE TRABALHO	“Que a nossa jornada de trabalho aqui é muito puxada, principalmente, quando você está em sala de aula. Você leva muito trabalho para casa, muita prova, muito isso, e muito aquilo. E quando você, e a gente do Ensino Médio, eu sinto que assim, a gente tem muita turma. As vezes você, tem hora que você tem quinze turmas e cada quinze turmas com quarenta alunos, principalmente de manhã, de manhã as salas de aula são superlotadas porque a maioria dos alunos quer estudar de manhã, então é, tipo assim, dá aquele desgaste, né? A sala de aula já é algo tão desgastante.”	<ul style="list-style-type: none"> • Condições físicas e materiais da escola são favoráveis • Condições de trabalho difíceis 	<p>Trabalho docente</p> <p>Intensificação</p>

ANEXO VIII: PROFESSOR 8

TEMAS	TRECHOS (INDICADORES)	NÚCLEO DE SIGNIFICADO	CATEGORIA
MOTIVO PARA FAZER O PNEM	“Primeiro pela carga horária, né? Que eram cento e oitenta horas, né? E o curso com diploma da UnB sendo muito bom, então o que fez a gente, o que despertou em relação à isso, foi por ser a UnB responsável por esse curso...”	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horária/180h • Certificação da UnB 	Carreira
PAPEL DO PNEM	“Eu acho que o professor tem que estar sempre atualizado, atualizado o tempo todo.”	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização para atender as necessidades dos alunos 	Atualização
FORMATO DO PNEM	“Primeiro pela carga horária, né? Que eram cento e oitenta horas, né? E o curso com diploma da UnB sendo muito bom, então o que fez a gente, o que despertou em relação à isso, foi por ser a UnB responsável por esse curso...”	<ul style="list-style-type: none"> • Ponto positivo o curso ter certificação da UnB 	Carreira
MUDANÇAS NA PRÁTICA	“É isso, a ...o professor de filosofia, ele tá...é...junto como professor de biologia, o professor de matemática, então ele tá, é...tipo assim, ajudando, né? Na formação dos alunos,é.”	<ul style="list-style-type: none"> • Houve • Aproximação entre as disciplinas • Refletir sobre a prática 	Relação teoria e prática
CONTRIBUIÇÕES DO PNEM	“A gente não se isolou no mundinho da disciplina, a gente acabou um entrando na disciplina do outro. Foi muito bom, eu gostei muito desse curso.”	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de experiências 	Refletir sobre a prática
NECESSIDADE FORMATIVA (DIFICULDADES)	“...tem que estar sempre fazendo curso, sempre renovando, porque os nossos alunos, é... o nível deles é variado, então tem uns que não têm internet em casa e tem uns que têm internet, têm celular. Então, a rapidez das informações...pra eles, é muito rápido, então se a gente não estiver sempre atualizado, não... quer dizer, eu não tenho um bom desempenho, então eu prefiro estar sempre fazendo	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização • Atender as necessidades do aluno • Ter continuidade 	Atualização Descontinuidade e das formações

	esses cursos, né? “Então a esperança da gente era ter uma continuação desse curso, porque todos nós gostamos.”		
FUNÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	“Eu acho que é no sentido de, de...me preparar pra estar em sala de aula e estar sempre atualizada...”	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar para sala de aula • Atualização 	Atualização
FUNÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	“Só passar no vestibular, entendeu?”	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar para o vestibular • PAS /ENEM 	Formação profissional
MUDANÇAS NA ESCOLA PÓS-PNEM	“Porque cada um ficava no seu mundinho, né?Hoje em dia a gente tá entrando no mundinho do outro.”	<ul style="list-style-type: none"> • Houve mudanças • Aproximação entre as disciplinas 	Refletir sobre a prática Ações coletivas
CONDIÇÕES DE TRABALHO	“...essa escola, ela nos dá todo material didático que a gente necessita. Todas as salas têm projetor, pra gente trabalhar com PowerPoint, todas as salas têm internet, entendeu? Pago como bolso, do nosso bolso...não foi a Secretaria de Educação que deu, a escola, é ...vende picolé pra poder pagar a internet, por isso que a gente tem tudo isso...é material didático, se eu preciso de um pincel pro quadro branco, a escola tem, entendeu?”	<ul style="list-style-type: none"> • Condições físicas e materiais favoráveis 	Trabalho docente

ANEXO IX: PROFESSOR 9

TEMAS	TRECHOS (INDICADORES)	NÚCLEO DE SIGNIFICADO	CATEGORIA
MOTIVO PARA FAZER O PNEM	<p>“Eu participei do PNEM porque eu vi o PNEM como oportunidade, né? Quer dizer, nós estamos na secretaria, a secretaria tem o espaço pra coordenação pedagógica das quartas-feiras, que é um espaço de formação, mas o PNEM é, né? Seria um acréscimo a esse momento, a essa nossa dinâmica.”</p> <p>“Teve o incentivo dos duzentos reais, que é uma mixaria mas já é alguma coisa.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade de formação • Incentivo financeiro 	Carreira
PAPEL DO PNEM	<p>“...Eu achei uma oportunidade pra mim e pro o grupo.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidade de formação pessoal e para o grupo 	Formação continuada
FORMATO DO PNEM	<p>“Achei os cadernos pesados, achei algumas coisas mal escritas, né? O que eu gostava mesmo e o que levava muito pros meus professores era uma discussão que os formadores de EAPE levavam, né?...Levavam atividades e dinâmicas que eram bem legais, então eu, a gente focou nesse material que o povo da EAPE trouxe, porque os cadernos em si, eu achava bem cansativo, tá?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cadernos cansativos (mal escritos e muita teoria) • As propostas das atividades dos formadores da Eape dinâmicas e criativas 	Relação teoria e prática
MUDANÇAS NA PRÁTICA	<p>“Muito, nesse sentido mudou...de ampliar em termos da nossa matéria, em termos de interdisciplinaridade. Então isso foi o que mais ficou, claro pra mim.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Houve mudança • Ampliou o diálogo com os pares 	Relação prática e teoria
CONTRIBUIÇÕES DO PNEM	<p>“Porque não é só o que a gente aprende de técnica é o que a gente aprende de, possibilidade de, né? De instrumento pedagógico, mas é o que a gente aprende com os</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a prática • Diálogo entre os pares 	Relação prática e teoria

	colegas e os pares.”		
NECESSIDADE FORMATIVA/ DIFICULDADES	<p>“Tô falando, nem dos professores, pro público é a questão da leitura e da interpretação, né? Eu tô recebendo meninos no primeiro ano do Ensino Médio que...tem uma defasagem de leitura e interpretação, expressão escrita muito grande. Então assim, necessidade formativa que eu sinto no exercício da docência, quer dizer, eu preciso que eles tenham formação pra eu poder caminhar com eles, entendeu? A minha matéria é história, eu trabalho basicamente com texto, quando eles vem com essas, com essa deficiência, eu tenho uma, uma deficiência para trabalhar com eles. entendeu?”</p> <p>“...a minha necessidade formativa é mesmo me formar de uma forma que não é minha formação em história, pra eu poder ir lidando com a dificuldade deles.”</p> <p>“...é dialogar com essa dinâmica de pensamento e de, e de ser...que é muito diferente agora. Porque a questão do virtual tá muito grande, entendeu?”</p> <p>“</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar com a defasagem dos alunos • Trabalhar com o jovem (com essa geração imediatista e com as novas tecnologias) • Como dialogar com esse jovem/aluno • Prática interdisciplinar 	Atualização
FUNÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA	<p>“... pra mim o que é mais importante, a questão da gente star buscando, é...o que é referencial dos meninos, o que é referencial da contemporaneidade, para mesclar e fazer uma aula mais identificada...”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atualizar para atender ao aluno 	Atualização
FUNÇÃO DA ESCOLA DE	<p>“Então eu vejo o Ensino Médio como essa oportunidade que lamentavelmente está sendo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar para o PAS/ ENEM e vestibulares • Falta um 	Dualidade entre a formação técnica e

ENSINO MÉDIO	uma peneira, os meninos estão indo embora, eu vejo os professores um pouco perdidos, eu digo por mim e pela discussão com meus colegas...” “Então eu vejo uma carência no Ensino Médio.”	projeto	humana
MUDANÇAS NA ESCOLA PÓS-PNEM		<ul style="list-style-type: none"> • Não conseguiu responder • Não conseguiu perceber 	
CONDIÇÕES DE TRABALHO	“A escola tem estrutura boa.”	<ul style="list-style-type: none"> • Condições materiais e físicas favoráveis 	Trabalho docente

ANEXO X: PROFESSOR 10

TEMAS	TRECHOS (INDICADORES)	NÚCLEO DE SIGNIFICADO	CATEGORIA
MOTIVO PARA FAZER O PNEM	“Bom, ... é foi disponibilizado para os professores de ensino médio, o curso, e eu vi a proposta, achei interessante a formação continuada, resolvi aceitar o desafio, né?”	<ul style="list-style-type: none"> • Por se um curso que foi disponibilizado para o ensino médio; • Por achar a proposta interessante 	Formação específica
PAPEL DO PNEM	“...Para suprir a necessidade que eu tenho de, de repensar minha maneira de ensinar, sempre. Então tem essa importância, tem, essa necessidade particular de querer renovação sempre...”	<ul style="list-style-type: none"> • Repensar a prática • Renovação 	Atualização
FORMATO DO PNEM	“A gente trabalhou muito teoria fora de sala de aula, e o que a gente vê em sala de aula, necessidade totalmente fora da realidade que foi passada pra gente.” “Olha, o material é ..foi bom.”	<ul style="list-style-type: none"> • Pontos positivos: Formato, material legal, • Pontos negativos: Adequar a teoria a realidade da sala de aula, 	Teoria e prática
MUDANÇAS NA PRÁTICA	“Eu bato na tecla da renovação, me permitiu renovar e...e eu já sinto até falta.” “De uma ano pro outro, as vezes de um semestre pro outro, a gente tem que mudar bastante, pensar em outras estratégias para que realmente chegue a um aprendizado.”	<ul style="list-style-type: none"> • Renovação • Estratégias de ensino; 	Atualização
CONTRIBUIÇÕES DO PNEM	“Participação foi boa, um..foi em grande maioria.”	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o diálogo entre os pares; 	Refletir sobre a prática
NECESSIDADE FORMATIVA/ DIFICULDADES	“A necessidade que eu sinto no Ensino Médio é me renovar sempre, porque eu trabalho com meninos que têm a idade de quinze e dezesseis anos,... lá fora é tudo interessante pra eles e aqui dentro é tudo muito chato. Então meu principal desafio é trazer o mundo lá de fora aqui pra dentro pra tentar	<ul style="list-style-type: none"> • Necessidade de se Renovar/atualizar para alcançar o aluno; • Transmitir o conteúdo com a falta de pré-requisitos dos alunos; • Repensar a maneira de ensinar; • Trazer e saber 	Atualização

	<p>reduzir um pouco a chatice que eles acham aqui dentro, então a minha principal necessidade de formação é renovação, preciso me renovar sempre, é todo ano é estar pensando em alguma possibilidade, o que eu posso fazer pra tentar falar a linguagem deles.”</p> <p>“É complicado a gente passar matéria de ensino médio sendo que o aluno não sabe equações, não sabe jogo de sinais, então o principal desafio nosso é transmitir a matéria de ensino médio com deficiências nas séries iniciais.”</p> <p>“O que falta, então, pra formação continuada ficar completa, é não só trazer ,” ah eu preciso trazer as tecnologias pra sala de aula” e sim dizer como utilizar.”</p>	<p>utilizar a tecnologia em sala de aula;</p>	
<p>FUNÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA</p>	<p>“...a formação continuada é justamente para suprir a necessidade que eu tenho de repensar minha maneira de ensinar, sempre.”</p> <p>“...então a formação continuada traz isso, ela permite isso, ela nos abre para novos caminhos e é necessário realmente que tenha esse processo contínuo de formação.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Repensar a maneira de ensinar; • Ser um processo contínuo; 	<p>Ter continuidade</p> <p>Refletir sobre a prática</p>
<p>FUNÇÃO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO</p>	<p>“...eu sei que o ensino médio pra eles é um divisor de águas, é ...daqui que eu firmo pessoas com caráter e depois formos sementes profissionais e daqui que eu perco algumas pessoas, infelizmente, também.”</p> <p>“No sentido da criminalidade, no sentido da violência, por aqui ser um bairro muito criminoso, já perdi alguns alunos por violência.”</p> <p>“...o ensino médio ele é um pouco, deixado de lado pelas políticas públicas, né? Tudo que é voltado para o ensino médio a gente tem que abraçar e tem que olhar com bom</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dualidade entre formação humana e formação profissional; • Faltam políticas públicas para o Ensino Médio/Falta projeto 	<p>Formação humana</p> <p>Ausência de formação para o ensino médio</p>

	grado.”		
MUDANÇAS NA ESCOLA PÓS-PNEM	“Eu acho que mais individuais, mudanças, pontuais. “	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças individuais e pontuais 	Formação Inexpressiva
CONDIÇÕES DE TRABALHO	“...a escola tem uma estrutura gigantesca mas a internet, por exemplo, é defasada, não dá pra trabalhar com a internet em sala de aula.”	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura física e materiais excelentes, porém a internet não funciona; 	Trabalho docente