

MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS SOUTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA: saberes mobilizados pela
sequência didática o olhar no Programa de Formação
do Ensino Médio**

Orientadora: Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

**Lisboa
2013**

MARIA DE FÁTIMA DOS SANTOS SOUTO

**FORMAÇÃO CONTINUADA: saberes mobilizados pela
sequência didática o olhar no Programa de Formação
do Ensino Médio**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre
em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em
Ciências da Educação conferido pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Maria das Graças Andrade
Ataíde de Almeida.

Co-orientador: Prof^o Doutor Manuel Tavares Gomes.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

**Lisboa
2013**

Para ser grande, sê inteiro: nada
teu exagero ou exclui.
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
no mínimo que fazes.
Assim como em cada lago a lua toda Brilha,
porque alta vive”.

Fernando Pessoa

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus que tudo pode.

É Ele que me fortalece no dia a dia da minha vida.

É Ele que derrama bênçãos sem medidas a cada dia.

É Ele que por seu amor, me sustenta e me dá a certeza de que:

“Tudo posso”, “Nele, que me fortalece”.

É Ele que É, e sempre Será, presença constante em minha vida.

Deus.

AGRADECIMENTOS

Agradecer representa não apenas o reconhecimento da presença, mas o apoio, a ajuda e o incentivo de todos que estiveram ao nosso lado na construção deste trabalho, significa também, reconhecer que estamos sempre sendo a partir das relações que estabelecemos.

Obrigada a todos que nos ajudaram na construção do sonho trilhado até aqui. Ao meu esposo, Souto, pelo acompanhamento nos momentos dos estudos. A meus filhos Marxwell, Marxwelber e Wanessa, minhas noras Karla e Anabelle, minha netinha Maria Luísa, pela compreensão a cada dia.

À Professora Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, orientadora desta dissertação, não apenas pelo acompanhamento pontual, competente em conhecimentos, mas por todo empenho, carinho, compreensão, cuidado com a formação cultural, atenção com o texto e com a pessoa, durante todo o processo, incentivando, confiando. Obrigada pelo aprendizado colhido em gestos sabedoria e convivência.

Ao Professor Doutor Manuel Tavares Gomes, co-orientador desta dissertação, pela disponibilidade, incentivo e apoio demonstrado por ocasião do Exame de qualificação e em todos os outros momentos em que investiu seu tempo e conhecimento para orientar o bom desempenho desse trabalho.

À Universidade Lusófona de Tecnologias e Humanidades, pela oportunidade de realização deste curso de mestrado com toda a sua equipe de Coordenação, Secretaria e demais Funcionários.

A todos os Professores deste curso de mestrado, pelos momentos de aprendizado, não apenas de conteúdos, mas de troca de ensinamentos, experiências e convivência nos últimos dois anos. Em especial aos Profº Drº Antonio Teodoro, Profº Drº Manuel Tavares Gomes, Profº Drº Victor Manoel Henrique Moita, Profª Drª Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida, Profº Drº Agostinho Rosas, Profº Drº Michel Zaidan, Profº Drº Inácio Strieder, Profº Drº Francisco A. Neto, Profº Drº Antonio do Rego Barros, pelo aprendizado e contribuições partilhadas durante o curso.

À Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, a Gerências de Políticas Educacionais do Ensino Médio GPEM na pessoa da sua Gerente hoje Raquel de

Queiróz, a Regional Agreste Meridional - Garanhuns-Pe, Gerente Paulo Lins, Chefe da UDE Adelma Elias da Silva, a Regional Recife Sul, a Gerente Marta Lima, a Chefe da UDE Elizabeth Braz, obrigada pela disponibilidade.

A amiga de caminhada diária dos estudos Albanir, mais do que colega da turma, sempre disponíveis ao longo do curso e nossa caminhada nos momentos de aula, de estudo e das orientações, dialogando, contribuindo com experiências que ficará registrado na memória e guardado no coração.

Aos colegas do mestrado, em especial os colegas Albanir, Débora, Fátima Veras, Terezinha, Paulo Henrique, Adilson, Pelos momentos de estudos e experiências compartilhadas.

Aos colegas Conceição, Áurea, Helena, Selma, Zélia, Maria Clara, Carla Carmelita, Mírian, Rozineide, Janaína, Amanda, Júlio César, Alison, Ana Karine, Cristiane, Patrícia, colegas de trabalho presentes em muitos momentos da caminhada, com incentivo e apoio, transmitindo-me sempre confiança.

A todos os professores, coordenadores e técnicos que aceitaram participar desta investigação contribuindo com seus saberes e experiências, obrigada pela atenção e paciência, pois sem a vossa colaboração a recolha dos dados seria impossível.

A todos os gestores, educadores de apoio, professores, professores formadores destaco Cantaluze Lima, Andréia Cadim, Rita Patrícia, Sônia Lima, Margarida, Adriana, Eraldo, Maria Helena, Enalva, Lourdes Paes, Martha Alencastro, Israel, agradeço pela atenção e paciência, por está sempre pronto a colaborar quando solicitados atendendo as demandas do nosso trabalho, pois sem sua colaboração a recolha dos dados seria impossível.

A estatística Mariana por sua colaboração na análise dos dados quantitativos através dos softwares EPI INFO e SPSS.

A todos os que direta e indiretamente contribuíram para realização deste trabalho há muito mais a agradecer que embora não nomeados me incentivaram com apoio, presença afetiva e inesquecíveis momentos, o meu agradecimento sincero e significativo.

Pois, uma construção não se faz sozinha. É caminhando que se faz o caminho.

Muito obrigada.

RESUMO

SOUTO, Maria de Fátima dos Santos. Formação Continuada: saberes mobilizados pela sequência didática – O olhar no Programa de formação do Ensino Médio. Lisboa, 2013, 185 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT, 2013.

O presente estudo está voltado para os saberes mobilizados pela formação continuada, analisa o Programa de formação continuada para professores do Ensino Médio, em duas regionais no Estado de Pernambuco, idealizado e ofertado pela Secretaria de Estadual de Educação – SEDE, aos professores das dezessete regionais da rede pública estadual. A Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio – GPEM foi responsável pela idealização, logística, construção, dinâmica, execução, e a orientação instrucional aos professores formadores. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e quantitativa cujos procedimentos básicos utilizados foram questionário e entrevista. Tomamos como categorias: formação continuada, saberes e sequência didática. Essas categorias são compreendidas a partir dos estudos de Nóvoa (1992, 1995); Tardif (2002) Imbernón (2010); Schön (2000); Pimenta (1997 e 2002); e Freire (1997 e 2000); Schneuwly e Dolz, (2004); Machado (2006); Zabala (1998), entre outros. Com respeito à formação continuada percebemos como um processo dinâmico que associa uma variedade de possibilidades ao trabalho docente por meio da reflexão no processo de ação-reflexão-ação. Saberes, entendidos como um conjunto de conhecimentos, atitudes e competências necessárias ao exercício da docência. Sequência didática como um conjunto de atividades planejadas, ordenadas, e articuladas que procura favorecer a mudança, a promoção dos estudantes ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação. A pesquisa foi conduzida a 128 professores do Ensino Médio, assim distribuídos: 1 questionário aplicados a 120 aos professores cursistas, sendo 60 da Regional Agreste Meridional Garanhuns e 60 da Regional Recife Sul. Foram aplicadas 8 entrevistas, 3 em cada Regional, uma entrevista a professora idealizadora do programa uma a professora coordenadora. A análise dos dados quantitativos foi realizada por meio do programa SPSS, enquanto a análise dos dados qualitativos foi orientada pela análise de discurso. A pesquisa aponta para algumas conclusões no que se refere à importância da formação continuada, aos saberes por ela mobilizada na metodologia sequência didática, tendo em vista, possibilitar reflexões na prática pedagógica ao mesmo tempo em que abre espaço para novos questionamentos, estudos e colaborar para a resignificação do saber fazer docente a partir das necessidades e desafios do cotidiano escolar.

Palavras-Chave . Formação Continuada, Saberes Docentes, Sequência Didática.

ABSTRACT

SOUTO, Maria de Fátima dos Santos Souto. Continued formation: to know when they were mobilized by the educational sequence – The glance in the Program of formation of the Secondary education. Lisbon, 2013, 185 pgs. Dissertation (Master of Science in Education) Graduate Program in Education, ULHT, 2013.

The present study is turned to know them mobilized by the continued formation, analyse the Program of formation continued for teachers of the Secondary education, in two regional ones in the State of Pernambuco idealized and offered by the General office of State one of Education – BE, to the teachers of the regional seventeen of the public state net. The Management of Education Politics of the Secondary education – GPEM was responsible for the idealization, logistics, construction, dynamic, execution, and the direction instructional to the forming teachers. The research followed a qualitative and quantitative approach which basic used procedures were a questionnaire and interview. the categories: continued formation, educational sequence. These categories are understood from the studies of Nóvoa (1992, 1995); Tardif (2002) Imbernón (2010); Schön (2000); Pimenta (1997 and 2002); and Freire (1997 and 2000); Schneuwly and Dolz, (2004); were: Machado (2006); Zabala (1998), among. Regard ded continued formation we knowle realize how a dynamic process that associates a variety of means to the teaching work through the reflection in the process of action reflection-action. Knowle-dges understood like a set of knowledges, attitudes and necessary competences to the exercise of the teaching. Educational sequence like a set of planned, organized and articulad activities, which search to favor the change, the promotion of the students to the of the aswell as the situations of communication. The research was driven to 128 teachers of the Secondary education, distributed: 1 questionnaire applied to 120 teachers learners, being 60 of Regional Rural Meridional Garanhuns and 60 of Regional Recife Sul. 8 interviews were applied, 3 in each Regional one, an interview with the author-teacher of the program and 1 with the coordinator. The analysis of the quantitative data was carried out through the program SPSS, while the analysis of the qualitative data was orientated by the analysis of speech. The inquiry points to some conclusions in what it refers to the importance of the continued formation, to knowledges mobilized in the methodology educational sequence, having in mind, to make possible reflections in pedagogic practice at the same time in which it opens space for new inquiries, studies and to collaborate to make the meaning of the knowledge a teacher from the necessities and challenges of the school daily life.

Key words. Continued formation, Know Teachers, Educational Sequence.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AD	Análise de Discurso
BCC-PE	Base Curricular Comum de Pernambuco
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CNE	Conselho Nacional de Educação
DVD	Disco Digital de Vídeo
ED	Excertos de Depoimentos
FD	Formação Discursiva
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCN	Orientação Curricular Nacional
OTM	Orientação Teórica Metodológica
PCEBP	Plano Curricular Educação Básica de Pernambuco
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
Scielo	Scientific Electronic Library Online
SEDE	Secretaria Executiva de Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação
UDE	Unidade de Desenvolvimento de Ensino
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WWW	World Wide Web

ÍNDICE DE QUADROS

1.	Descrição das variáveis do questionário adaptado e aplicado aos docente.....	63
2.	Descrição das variáveis da entrevista aplicada aos coordenadores.....	64
3.	Distribuição por Gênero.....	69
4.	Distribuição por faixa etária.....	71
5.	Distribuição dos docentes por titulação acadêmica.....	72
6.	Distribuição dos docentes por tempo de formação.....	74
7.	Distribuição dos docentes por tempo de experiência.....	75
8.	Referente ao conceito de saber.....	77
9.	Referente à utilização dos diversos saberes em sua prática em sala de aula	79
10.	Apresentação do conceito de formação continuada	81
11.	Referente à quantidade de participação dos docentes em formação continuada ou cursos de atualizações	82
12.	Referente aos aspectos que motivam os docentes a participar em formação continuada	84
13.	Referente ao tipo de formação continuada viável para ressignificar a prática docente.....	85
14.	Referente à compreensão teórica dos assuntos discutidos nas formação continuada pelos docentes	87
15.	Distribuição do nível de contribuição do programa de formação continuada para os professores	90
16.	Referente ao nível de contribuição do programa de formação continuada para enriquecer as aulas dos professores	92
17.	Referente a análise das respostas quanto ao nível de contribuição do programa, as aulas dos professores	93
18.	Entendimento e conceito de sequência didática	95
19.	Apresentação da metodologia sequência didática	97
20.	Apresentação da distribuição das respostas sim pelos docentes	98
21.	Referente à utilização da metodologia sequência didática para ressignificar a prática docente	99

22.	Referente à necessidade de mais formações para utilizar sequência didática como metodologia e prática docente	101
23.	Referente ao planejamento pelos professores na metodologia sequência didática.....	102
24.	Apresentação das respostas referente à melhoria prática pedagógica e do saber fazer docente	103
25.	Referente a apresentação da questão se pode acontecer formação em momentos de conversas entre os professores ...	105
26.	Referente à avaliação dos professores após formação continuada	106
27.	Apresentação da avaliação do desenvolvimento do programa de formação continuada para os professores do Ensino Médio	108
28.	Referente à avaliação dos professores formadores	109
29.	Apresentação da avaliação do envolvimento dos professores no desenvolvimento do programa formação continuada	110
30	Referente à avaliação dos obstáculos para os docentes comparecerem a formação continuada	111
31	Referente à avaliação do material didático utilizado pelo programa formação continuada	113
32	Referente à avaliação geral da metodologia do programa de formação continuada	114
33	Apresentação da FD – Identificação Pessoal e Profissional dos professores	116
34	Apresentação da FD – Compreensão do conceito e importância da formação continuada	118
35	Referente a FD – Conceito de saber	120
36	Apresentação da FD – Conhecimento de saber fazer docente	121
37	Referente à FD – Importância dos professores formadores	123
38	Apresentação da FD – Conhecimento e compreensão da importância do programa de formação continuada na metodologia sequência didática	124
39	Referente à FD – Importância da interação com seus pares ...	126
40	Apresentação da FD – Contribuições, pontos a superar do programa de formação continuada, para ressignificar a prática do saber fazer docente	128

ÍNDICE DE GRÁFICOS

1.	Distribuição gráfica dos docentes por gênero.....	70
2.	Distribuição gráfica dos docentes por faixa etária.....	71
3.	Distribuição gráfica dos docentes da por titulação acadêmica....	73
4.	Distribuição gráfica dos docentes da por tempo de formação...	74
5.	Distribuição gráfica dos docentes por tempo de experiência docente	76
6.	Referente à quantidade de participação dos docentes em formações ou cursos de atualizações	78
7.	Referente à utilização pelos professores dos diversos saberes na sua prática em sala de aula	80
8.	Distribuição gráfica do conceito de formação continuada	81
9.	Distribuição dos docentes em formação continuada e cursos de atualizações	83
10.	Referente à distribuição gráfica do que motivam os docentes a participar em formação continuada	84
11.	Referente à distribuição do tipo de formação viável para ressignificar a prática docente	86
12.	Referente à compreensão teórica dos docentes quanto à formação continuada.....	88
13.	Referente à distribuição do nível de contribuição do programa de formação	91
14	Referente à distribuição das contribuições do programa de formação – Participação - Socialização	92
15	Referente à distribuição das contribuições das formações para as aulas ficarem mais ricas	94
16	Referente ao gráfico das respostas dos docentes sobre o conceito sequência didática	96
17	Referente ao gráfico da realização pelos docentes de formação na metodologia sequência didática	97
18	Referente à distribuição gráfica das respostas “sim” quanto a compreensão da metodologia sequência didática.....	98

19	Referente à distribuição gráfica da proposta de ressignificar a prática do saber fazer docente	100
20	Referente à necessidade de mais formação para utilizar sequência didática como método didático	101
21	Referente ao gráfico pelo planejamento do professor na metodologia sequência didática	102
22	Distribuição das respostas do gráfico melhoria profissional da prática pedagógica e do saber fazer docente	104
23	Referente ao gráfico das respostas dos docentes quanto a interação nos momentos de conversas	105
24	Referente à distribuição gráfica dos grupos de estudos dos professores após as formações	107
25	Referente ao gráfico avaliação do Programa de formação continuada para professores do Ensino Médio	108
26	Referente à distribuição do gráfico avaliação quanto ao desempenho dos professores formadores	109
27	Referente à distribuição do gráfico avaliação quanto ao envolvimento dos professores no programa de formação	110
28	Referente ao obstáculo para os docentes comparecerem as formações	112
29	Referente à avaliação quanto do material utilizado pelo programa de formação	113
30	Referente ao gráfico avaliação da metodologia e dinâmica do programa de formação continuada para professores	114

ÍNDICE DE MAPA

1.	Distribuição Geográfica das Gerências Regionais do Estado de Pernambuco	58
2.	Estado de Pernambuco com a localização geográfica especificando a Gerência Regional Agreste Meridional Garanhuns e Gerência Regional Recife Sul em Recife	58

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I	20
<u>FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES MOBILIZADOS, O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES.</u>	20
1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA NECESSIDADE DOCENTE.	21
1.1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTEXTO HISTÓRICO E CONCEITO	23
1.1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DE 1990	26
1.1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA PRÁTICA QUE ENVOLVE SABERES DO COTIDIANO	29
1.2 SABERES – A NATUREZA E A PRODUÇÃO DO SABER DOCENTE.	31
1.2.1. SABERES – CONCEITO E SABER DOCENTE	35
1.2.2 SABER E SABER FAZER: UM SABER NAS RELAÇÕES.	36
1.3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.	39
1.3.1 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO.	42
CAPÍTULO II	45
<u>SEQUÊNCIA DIDÁTICA – SABERES MOBILIZADOS, PRÁTICA PEDAGÓGICA E A RESSIGNIFICAÇÃO DO SABER FAZER DOCENTE.</u>	45
2.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: CONCEITO E NOVOS SABERES	46
2.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA OU TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	49
2.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA – USO EM LÍNGUA PORTUGUESA	50
2.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA E A RESSIGNIFICAÇÃO DO SABER FAZER DOCENTE POR SEQUÊNCIA DIDÁTICA.	51
CAPÍTULO III	54
<u>A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....</u>	54
3.1 OBJETIVOS	55
3.1.1 OBJETIVO GERAL	55
3.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	55
3.2. HIPÓTESE	55
3.3. TIPO DE PESQUISA	55
3.4. LÓCUS DA PESQUISA	57
3.4.1 SUJEITOS DA PESQUISA	60
3.5. INSTRUMENTOS DA PESQUISA	60
3.5.1 OBSERVAÇÃO	61
3.5.2 QUESTIONÁRIO	61
3.5.3 ENTREVISTA	64

3.6. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	65
3.7 ANÁLISES DOS DADOS	65
3.7.1 INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS	65
3.7.2. INSTRUMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS	66

CAPÍTULO IV..... 68

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA..... 68

4.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INSTRUMENTO QUANTITATIVO	69
4.1.1 IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS DOCENTES	69
4.1.2 CONHECIMENTO DE SABERES DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA.	77
4.1.3 ENTENDIMENTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	80
4.1.3.3. FORMAÇÃO CONTINUADA – MOTIVAÇÃO – PARTICIPAÇÃO.	84
4.1.4. PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	89
4.1.5. COMPREENSÃO DA METODOLÓGICA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.	94
4.1.7 AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO.	107
4.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INSTRUMENTO QUALITATIVO.	115
4.2.1 IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES	115
4.2.2 FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD)- COMPREENSÃO DO CONCEITO E IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA.	117
4.2.3 FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD)- ENTENDIMENTO SOBRE SABER E SABER FAZER DOCENTE.	119
4.2.4 FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD)- IMPORTÂNCIA DOS PROFESSORES FORMADORES.	122
4.2.5 FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD)- CONHECIMENTO E COMPREENSÃO DA IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA METODOLOGIA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.	124
4.2.6 FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD)- IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO DOS PROFESSORES COM SEUS PARES.	126
4.2.7 FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD)- AVALIAÇÃO, CONTRIBUIÇÕES, PONTOS A SUPERAR DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, PARA RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DO SABER FAZER DOCENTE.	127
4.3 OBSERVAÇÃO – PERCEPÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.	131

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 134

REFERÊNCIAS..... 137

APÊNDICES..... I

INTRODUÇÃO

O trabalho docente historicamente tem sido recorrente nos discursos oficiais e acadêmicos, referentes à educação, a formação continuada dos professores e a prática docente sendo também, pauta de encontros, congressos, seminários e discussões acerca dos saberes e o saber fazer docente e exige dos docentes habilidades, competências, conhecimentos, técnicas, novas estratégias para ressignificar a prática com vistas a atender à dinamicidade do cotidiano escolar.

No Brasil, é grande a preocupação com o trabalho docente, saberes, habilidades e competências, conhecimento, técnicas e estratégias que atendam as demandas do professor. A Constituição Brasileira de 1988 assegura a valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional (Art.206º, inciso V).

Sendo assim, o que aborda não só a Constituição Brasileira mais a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB 9294/96), sobre “o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim” (Art. 67º, inciso II). Além disso, o Plano Nacional de Educação (2010) vem conferir uma nova identidade ao Ensino Médio no que se refere aos docentes, ao ensino e a aprendizagem.

Com isso, formação continuada é apontada como um dos principais fatores que pode propiciar a melhoria, a mudança e a transformação do ensino, quer que seja em instituições públicas ou privadas.

O nosso interesse em discutir a formação continuada com base nos referenciais citados justifica-se por quatro razões fundamentais: · porque, de acordo com a situação observada, acompanhamento de encontros de formação continuada e, também, como formadora de professores, constatou que, muitas vezes, o processo de formação apresenta-se fragmentado, não havendo uma unidade entre teoria e prática; · porque é fundamental que as escolas se tornem centros de ensino-aprendizagem e que os professores vivenciem nesses encontros paradigmas coerentes com a prática que querem implantar na sala de aula.

Nesse contexto, foram eleitas as categorias para o estudo diante da relevância do tema e sua importância no cenário atual em que se vive o estado de Pernambuco, são elas: formação continuada, saberes e sequência didática. Os teóricos que deram suporte as categorias formação continuada foram Nóvoa (1992,

1995), Perrenoud (1999), (2001) Imbernón (2000, (2004), 2010) entre outros que trazem nas suas discussões a formação continuada na prática e no seu cotidiano escolar.

Na categoria saberes direcionamos nossos estudos em Tardif (2008), Freire (1987,1996) e Pimenta (2002) por abordarem a questão dos saberes na sua dimensão dialógica e ampla na busca de saberes e saber fazer necessários ao exercício da prática docente.

Para a categoria sequência didática direcionamos-nos aos estudos de Chevallard (1991), Dolz e Schneuwly (2004, (2007)), Zaballa (1998), entre outros que abordam sobre o tema.

Dessa forma, além da academia tem-se apresentado investigações sobre a temática, que tem contribuído com seus estudos em trabalhos, dissertações e teses, e que continuam sendo referencial para as pesquisas entre outras destacam-se: *saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental*, da professora, (Guimarães 2004); *saberes docentes em construção: as percepções dos professores sobre o trabalho com a pedagogia de projetos* (Fenelon 2004); *a identidade do docente do ensino técnico: as marcas do saber-ser, do saber-torna-se professor*, (Lima 2005); *uma etapa da transposição didática interna: análise das escolhas do saber ensinado feita por professores de Matemática da GRE Recife Sul*, (Barbosa 2006); *saberes mobilizados por professores de Matemática: uma relação com as formações continuadas*, (Duarte 2010); *A formação continuada do professor: uma experiência com o Ensino Médio em Rede*, (Ribeiro 2006); *a formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de pedagogia da UFPE: um olhar na construção dos saberes da docência.*, (Rocha 2008)

O trabalho de Guimarães (2004) busca identificar saberes de natureza organizativa, cognitivos e afetivos mobilizados e utilizados pelos professores, de modo articulado, para atenderem às necessidades do trabalho docente. Essa busca dá suporte ao ensino e pesquisa como elementos indissociáveis e precisam ser entendidas como princípio educativo no trajeto educacional.

Na pesquisa de Fenelon (2004) ele aborda a formação continuada como uma prática pedagógica organizada num contexto de busca de práticas inovadoras. Essa busca procura compreender o papel da formação na prática docente e suas

implicações com a formação inicial e continuada o que o professor aprende no dia a dia e ao longo do exercício da sua profissão.

Lima (2005), em seu trabalho objetiva compreender como os professores do ensino médio constituem a sua identidade docente, articulando os conhecimentos adquiridos na formação inicial com os saberes docentes no exercício da docência no âmbito da escola do aprender, do apreender a dinâmica construtiva do modo de ser, de sentir-se e tornar-se professor ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional, considerando a dialética do processo identitário, individual e social, ou seja, na dialética do eu pessoal e do eu profissional no desenvolvimento dos docentes.

Barbosa (2006), em sua pesquisa examina uma etapa da transposição didática interna: a análise das escolhas do saber ensinado por professores de matemática da GRE Recife Sul, sendo esta mesma linha seguida no trabalho de Duarte (2010) onde apresenta a análise em relação às escolhas dos saberes voltadas para o fato de que a prática docente tende a centra-se em apenas um bloco de conteúdos Matemáticos, não priorizando temas importantes de serem incorporados à prática de ensino, e de acordo com as propostas curriculares tecidas na Base Curricular Comum de Pernambuco BCC-PE (2008). Isso observa-se, quando mapeamos os saberes junto aos conteúdos disciplinares programados para serem trabalhados dentro das unidades didáticas.

Já a pesquisa de Rocha (2008) aborda os saberes desde a formação inicial as relações entre os saberes da docência e a prática docente na formação de professores, no contexto da universidade, pois foi observado que os saberes docentes fundamentam a formação continuada, identifica e contribui para a mobilização de saberes e o saber fazer docente.

Dentro dessa mesma perspectiva, Ribeiro (2006) salienta no seu trabalho uma experiência de formação continuada de professores do Ensino Médio em rede, idealizado para investigar o possível alcance da formação seus limites, possibilidades e contradições de como se organiza o espaço escolar. .

Nosso recorte de pesquisa é voltado para o estudo da formação continuada para professores do Ensino Médio em duas regionais da rede estadual de Pernambuco, partindo-se do estudo do programa de formação continuada, os saberes por ela mobilizados na estratégia metodológica sequência didática observando o contexto de sua prática pedagógica e trajetória profissional.

Assim nossa questão de partida se volta para o questionamento: como os saberes construídos nas formações continuadas podem ser incorporados e ressignificados na dinâmica do saber fazer dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio nas regionais do Agreste Meridional em Garanhuns e Recife Sul, ao assumirem sua prática organizada na estratégia metodológica por sequência didática?

Sendo assim, esta dissertação foi organizada em introdução, quatro capítulos e as considerações finais, onde procuramos delinear os fundamentos da formação continuada bem como os saberes mobilizados pela sequência didática.

Dessa forma, no primeiro capítulo, apresentamos em linhas gerais o conceito e importância da formação continuada os saberes por ela mobilizados mediante um levantamento da literatura existente. Apresenta-se ainda, o Ensino Médio no Brasil: desafios e perspectivas, a importância do programa de formação continuada para professores do Ensino Médio na metodologia sequência didática.

No segundo capítulo, procuramos delinear o conceito de sequência didática nessa estratégia metodológica, em termos utilizados para denominá-la etapa por etapa; aborda-se como os saberes desta estratégia pode ressignificar a prática do saber fazer docente. Saber como vem acontecendo as mudanças na prática e assinalamos as dificuldades em ressignificar a prática pedagógica do professor.

O terceiro capítulo começa apresentando a trajetória metodológica utilizada para a realização da pesquisa, destacando os caminhos a percorrer, os pressupostos teóricos metodológicos da pesquisa como os objetivos, hipótese, os instrumentos de coleta de dados que são: as observações, os questionários e as entrevistas finalizando o capítulo com os procedimentos de análise dos dados.

No quarto capítulo, apresentamos as marcas dos caminhos percorridos até chegar ao surgimento do objeto da investigação, situamos o local onde a pesquisa foi realizada. Trabalhamos com apresentação e análise dos dados, usamos como aporte metodológico a análise do discurso, que aponta para um perfil qualitativo da pesquisa, e de maneira quantitativa o Software Aplicativo SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) que permite organizar e resumir conjuntos de dados apresentados em gráficos e tabelas.

Nas considerações finais, destacam-se as reflexões desenvolvidas em torno da funcionalidade da formação continuada dos saberes por ela mobilizado as estratégias metodologias, pontos significativos, relevantes e reflexões acerca do

tema abordado, as observações nas falas e registros dos professores e tudo que apontou e fundamentou limites e possibilidades de resignificação da prática do saber fazer docente.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO CONTINUADA, SABERES MOBILIZADOS, O ENSINO MÉDIO NO BRASIL E O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES.

“ A formação não se faz antes da mudança.

Faz-se durante, produz-se nesse esforço
de inovação e de procura dos melhores percursos
para a transformação da escola”.

Nóvoa (1992, p. 98)

1.1 Formação Continuada: uma necessidade docente.

A formação continuada de professores vem assumindo, nestas últimas décadas, lugar de destaque nas políticas educacionais nos congressos, fóruns, seminários, aos educadores e aos profissionais de áreas afins. Pretendemos aqui, delinear aspectos fundamentais necessários à formação continuada de professores, tomando por base um levantamento da literatura existente de autores que falam sobre o tema e os pressupostos teórico-metodológicos que têm subsidiado a prática nos últimos anos.

A atual Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, no que diz respeito à formação docente, determina que a formação dos professores da Educação Básica aconteça “em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” e admite “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade normal” (Art. 62). Com relação à formação continuada a referida Lei no Art 87 parágrafo 3º e inciso III diz “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isto, os recursos da educação a distância”.

A importância atribuída à formação continuada de professores justifica-se, em grande medida, pelas características da sociedade pós-moderna que colocam novas exigências ao saber, ao fazer e, sobretudo, ao saber como fazer profissionais Gauthier, (1998); Tardif, (2008). Configurando a formação como um espaço não só de tempo nem fundamentalmente, de transmissão de conhecimentos, mas também de reflexão sobre a ação e análise, numa lógica de desestruturação/reestruturação e construção de saberes, que reabilitem uma epistemologia da prática.

A revolução da informação impõe a necessidade de analisá-la criticamente e transformá-la em conhecimento. Esse conhecimento é construído socialmente pelo ser humano no âmbito das relações humanas. Nesta linha Pimenta (2002) aborda:

conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção de informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores, é

trabalho para professor [...] Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre (, p. 39).

Entendemos com isso, que o conhecimento se constrói por sujeitos situados social, cultural, histórica e linguisticamente, por isso, ele é um processo dinâmico e dialético. O ato de aprender pressupõe desenvolver as capacidades de analisar, interpretar e relacionar as informações recebidas e assumir posições críticas, sendo a aprendizagem o processo por meio do qual o indivíduo se apropria do conteúdo e da experiência humana.

Desse modo, é necessário que o professor saiba lidar com a informação, transformando-a em conhecimento, repense suas funções e redimensione sua relação com o saber e com a cultura.

Nóvoa (1995) nos seus estudos sobre formação continuada defende a ideia de que esta implica três tipos de desenvolvimento: pessoal, profissional e organizacional, por esta ir além de elementos da própria história de vida pessoal, envolve os aspectos da formação profissional inicial, passando também pela transformação da cultura escolar, a qual inclui a implementação e consolidação de novas práticas, sendo fundamental a reflexão sobre a dimensão política do ato educativo.

A formação de professores, para Sacristán (1991), deve propor situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente. Implica, ainda, assumirmos determinadas posições ideológicas, epistemológicas, culturais em relação ao ensino, ao professor e aos estudantes.

Sob esta perspectiva, sabe-se que nunca estamos formados, e sim, continuamente em processo de formação, por ser a produção de conhecimento dinâmica, provisória e nunca dada como acabada, finalizada, ao contrário, está sempre em construção, dado o seu caráter.

Sendo assim, o conhecimento construído pela formação é coletivo mediante o processo em que o sujeito interage com a realidade, com outras pessoas, mas sempre inserido no ambiente sociocultural.

Portanto, é necessário que o profissional que 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, de aquisição de conhecimentos.

Isso é reforçado por Imbernón (2010), quando fala que a aquisição de conhecimento pelos professores é um processo complexo adaptativo e experiencial. Assim, para que uma formação continuada seja significativa e útil, precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente para cada professor. E quanto maior a capacidade de adaptação dessa formação, mais facilmente ela será colocada em prática pelo professor, no seu dia a dia em sala de aula, ou na escola, e será incorporada às suas práticas profissionais habituais e cotidianas.

Compreendemos e defendemos na visão de Nóvoa (1995) que a formação como um processo contínuo, permanente e integrado ao dia-a-dia dos professores e da própria instituição escolar onde o professor repense, avalie e refaça o seu trabalho com leituras, pesquisa e troca de experiência reconstruindo permanentemente o seu fazer pedagógico.

1.1.1 Formação Continuada: Contexto histórico e Conceito

A formação continuada no que diz respeito ao contexto histórico e conceitual, tem como papel construir através dos processos educativos formas, conhecimentos, estratégias, competências e habilidades para o professor desenvolver suas práticas. Para isso, faremos um estudo na pretensão de reter um referencial consistente para embasar nosso trabalho e, conseqüentemente, trabalhar o conceito sobre formação continuada que mais se aproxime dos objetivos da pesquisa com um novo olhar sobre o processo de formação continuada de professores tendo como centralidade o ser humano, o trabalho pedagógico, articulando-o à compreensão das relações sociais, políticas, econômicas, culturais e epistemológicas, que dinamizam e estruturam a sociedade.

Para o estudioso português Nóvoa (1992), a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão. Ele acrescenta que na o aprender contínuo é essencial se concentra em dois pilares: “a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente e deve abordar três eixos estratégicos: o profissional, a pessoa e a instituição” NÓVOA, 1992, (p.25). É fundamental investir na pessoa, dar lugar aos saberes da

experiência, com vistas a um trabalho de reflexividade e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Segundo Imbernón (2010) a formação de professores é contínua, necessária, argumentando que "é importante unir a formação a um projeto de inovação, de mudança", potencializar a troca de experiências entre os indivíduos tratados iguais, aumentar a comunicação entre a realidade social e os professores.

A formação continuada deve se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deve questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor potencializando um processo constante de autoavaliação sobre o que se faz e por que se faz. A formação continuada visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor, deve favorecer, sobretudo, o desenvolvimento da autoestima docente, individual e coletiva. (p. 46 – 47 - 110).

A formação continuada tem entre outros objetivos, propor novas metodologias e competências e habilidades, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente da educação. É certo que conhecer novas teorias, faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia. Para especificar mais o conceito de Formação Continuada, apoiamo-nos na definição de Cunha (2005) onde coloca que a formação é um conjunto de:

iniciativas que acompanham a vida profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciada, assumindo a perspectiva de formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Nesse último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (p. 368).

Assim, a formação é uma área de conhecimento e investigação que centrada no estudo dos processos através dos quais os professores aprendem e desenvolvem a sua competência profissional e, como processo, tem seu caráter sistemático e organizado e contínuo, sendo a escola um espaço privilegiado.

A formação continuada no Brasil, nesse contexto entendida como a que se dá após a formação inicial teve seu surgimento na década de 1970, ampliando-se na década de 80, momento que surge os treinamentos, as reciclagens, as capacitações. A formação continuada ganha outro enfoque a partir da década de 1990. Sendo:

por vezes chamada de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento profissional ou capacitação. (...) e a despeito pautar-se predominantemente

por um modelo formal de formação, foi assumindo formatos diferenciados em relação aos objetivos, conteúdos, tempo de duração e modalidades. (BRASIL, 1999, p. 46)

Sendo assim, ao compreender a formação de professores com um processo permanente de (re) construção de conceitos e práticas, pode-se afirmar que a formação continuada não se coloca como substituto ou complemento da formação inicial, mas sim como espaço de crescimento e desenvolvimento ao longo da carreira profissional do professor.

Ao longo da história atual da educação brasileira, a formação continuada apresenta-se em muitos cenários como a solução para os problemas gerados na formação inicial, quanto ao processo ensino aprendizagem. Assim, Candau (1996) fazendo uma análise desse processo histórico da formação continuada destaca que a mesma ocorre em dois formatos. O primeiro tendo como característica principal a reciclagem dos professores, no sentido de refazer o ciclo, voltar a atualizar a formação recebida ou até mesmo complementá-la. Sendo considerado espaço para esse tipo de formação os cursos de aperfeiçoamento, cursos promovidos pelas Secretarias de Educação, simpósios e congressos a fim de se reciclar.

O segundo formato que se opõe ao já apresentado, pois vem desenvolvendo uma série de buscas, reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção de formação continuada, trazendo como aspectos principais: a escola como locus da formação continuada, a valorização do saber docente e a experiência de vida dos professores.

Dentro dessa concepção de formação continuada, ao destacar a escola como o locus privilegiado da formação dos professores, Candau (1996), ressalta que esse processo precisa apoiar-se numa prática reflexiva, capaz de identificar os problemas e buscar soluções, mas, especialmente, que seja uma “prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar” (p.144).

É preciso compreender a formação a partir da convergência entre a pessoa do professor, seus saberes e o seu trabalho. O exercício da atividade docente não se resume simploriamente a aplicação de modelos pré-estabelecidos, mais sim a complexidade do contexto da prática concreta desenvolvidas pelo professor, pois ele é um profissional que toma as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações no cotidiano.

Nessa senda, entendemos formação como a ação ou o efeito de formar ou formar-se; maneira pela qual se constitui um caráter, mentalidade; disposição; constituição. Esta definição sugere duas ideias: uma a de processo; outra a de construção de conhecimento e de competência. Portanto, formação diz respeito a um processo de desenvolvimento contínuo para a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências gerais.

No sentido etimológico, formação advém do latim formar e que significa dar o ser e a forma, organizar, estabelecer, criar. Para Nóvoa (1995) formar vai além de instruir ou educar, entendendo o próprio ser que está em causa, na sua forma. Diante dessa etimologia que pode remeter a significados como formar, informar, forma, fôrma, termos que levam a depreciação de formação. Tardif (2008) conceitua a formação de maneira polissêmica que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades, aptidões, atitudes do saber e do saber fazer. O primeiro ligado a exigência de saberes e competências especializadas; o outro contempla a dimensão global do sujeito que envolve o saber, o saber fazer e o saber ser, o que privilegia a autorreflexão e a análise no sentido de uma formação continuada.

Na busca dessa definição, considera-se relevante salientar o que distingue formação de outras expressões muito utilizadas, tais como educação, instrução e ensino. Portanto, o professor é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade como protagonistas de sua formação, nunca se concebendo como mero transmissor de conteúdos.

1.1.2 Formação Continuada a partir de 1990

A formação continuada dos professores tem sido temática de muitos estudos nos últimos anos, sobretudo a partir da década de 90, apresenta-se como desafio o impacto da globalização, que se reflete na pressão econômica mundial, exigindo a modernização da educação e da formação de professores. Um fator que contribuiu para o desenvolvimento de muitos cursos de formação continuada em serviço no Brasil foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que garante as ações desse tipo de formação em seu artigo

67, como aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Desde início da década de 1990, o tema formação continuadas era pesquisado em coletânea de textos por professores em dissertações e teses como no período de 1990-1996 defendidas no caso por André, Simões, Carvalho e Brzezinsky (1999), em artigos publicados no período de 1990-1997; e, nos estudos do Grupo de Trabalho (GT) formação de professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no período de 1992 a 1998. Esses dados foram, também, apresentados em outro estudiosos.

Dessa forma, o estudo mostrou que os trabalhos produzidos no Brasil sobre formação de professores, (14,8%) discutiam a formação continuada. Dentre estes, 43% investigaram propostas oficiais do governo ou de secretarias de educação; 21%, programas ou cursos de formação; 21% processos de formação em serviço e 14% questões da prática pedagógica, abordando aspectos variados, em diferentes níveis de ensino e contextos.

Isso é significativo mediante a atenção não só das universidades como também das secretarias buscarem novos estudos e parcerias para os seus programas de formação continuadas. Assim, foram investigados artigos de periódicos especializados como: Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas; Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos; Tecnologia Educacional; Revista da Faculdade de Educação da USP; Teoria e Educação; Cadernos Cedes; Educação e Realidade; Educação e Sociedade e Revista Brasileira de Educação.

Dessa forma, foram encontrados muitos artigos abordando o tema formação continuada e nesses os conteúdos abordados foram: atuação do professor nas escolas de Ensino Fundamental e Médio; conceitos e significados atribuídos à formação continuada; uso da tecnologia de comunicação; formação continuada e o desenvolvimento social; levantamento da produção científica sobre o tema; ensino e a aprendizagem; papel da pesquisa na formação e políticas públicas. Resumindo, os textos a respeito da formação continuada giraram em torno de três aspectos: concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa no processo.

Nos periódicos analisados por André, Simões, Carvalho e Brzezinsky (1999), ainda sobre formação continuada, argumentam que, o conceito predominante é o do processo crítico-reflexivo a respeito do saber docente em suas multiplicidades. E as

propostas vão além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político emancipatório ou crítico dialético. “O professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática”. (, p. 305).

Já nos grupos de trabalho sobre a formação de professores da ANPED, as autoras analisaram todos os trabalhos sobre o tema e, dos quais boa parte deles enfocava a formação continuada concebida como formação em serviço, o professor é apontado como centro do processo e o programa desenvolvido tem como lócus a própria escola. Somente dois trabalhos abordam as políticas de formação continuada, um deles analisa projetos de uma instituição de Ensino Superior, e outro, as políticas de formação do governo argentino.

Na investigação realizada pelas referidas autoras, fica explícita a preocupação com a formação continuada em serviço e as concepções priorizadas nas pesquisas. Por isso, compreendemos ser importante discutir, ainda que brevemente, os pressupostos teóricos predominante nos cursos de formação inicial e continuada.

Nesse novo olhar sobre a Formação continuada de Professores a prática recebe atenção dos pesquisadores como: Freitas (2005), Candau (2002), Cunha (2005). Esse novo olhar fortalece a ideia de que as políticas educacionais devem priorizar qualitativamente o aperfeiçoamento dos docentes, definindo linhas de ações específicas voltadas às carências apresentadas pelos professores dentro do seu contexto. As políticas educacionais direcionadas as ações formativas encontra-se como obrigação prevista também nos Referenciais para Formação de Professores

Sendo assim passa-se a identificar a necessidade de formação continuada na intenção de superar a perspectiva de mero treinamento, de instrumentalização para o ensino ou, ainda, deixar de ser realizada somente visando à atualização dos professores dentro dos conteúdos curriculares, em espaços e momentos específicos. Espera-se uma formação que tome por base princípios que promovam a reflexão sobre a prática e sobre o entorno para além dela e valorizem os professores como sujeitos de sua formação.

Analisar o passado nessa construção histórica conceitual da formação continuada, olhando adiante na perspectiva de criar alternativas para transformação. Entender que, sem a participação dos professores, qualquer processo pode

converter-se em uma ficção ou em “um jogo de espelhos que pode, inclusive, chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera alteração técnica ou terminológica promovida a partir do topo.” (IMBERNÓN, 2010, p. 54).

Embora a Formação Continuada não possa ser apontada como o fator determinante da atuação dos professores, passou a ser vista como importante espaço de apoio a seu fazer, ao propiciar percepção das necessidades de seus alunos e de suas próprias, tanto nas dimensões profissional e pessoal, quanto na coletiva, favorecendo a construção de alternativas criativas para atendê-las e superá-las.

1.1.3 Formação Continuada: uma prática que envolve saberes do Cotidiano

A formação continuada entre outros objetivos traz a intenção de propor novas estratégias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais para contribuir com mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da qualidade do ensino e da ação pedagógica no contexto escolar. Contudo apenas conhecer as novas teorias não se faz suficiente, é necessário que as mesmas possibilitem ao professor uma relação direta com o conhecimento prático construído no seu dia a dia. O saber pressupõe compreender, analisar e utilizar profissionalmente as construções estabelecidas pelas teorias no fazer cotidiano. Nessa linha Sacristan (1999) aborda que:

aqueles que dominam o conhecimento intervêm nas relações sociais; ao fazer que um mundo determinado se aceite ou se transforme, isto é, que o domínio da teoria não pode ser desligado das práticas sociais. (, p. 25)

Os saberes construídos na vivência do cotidiano pessoal e profissional, fator importante da prática escolar, ocorrem dentro de um contexto historicamente construído dentro pela significação de cada sujeito envolvido no processo. É necessário considerar que a atividade docente é exercida no cotidiano, no dia-a-dia escolar, no qual se dão as relações e surgem as necessidades imediatas para as quais o professor precisa encontrar soluções.

Nesse sentido, Certeau (2008) traz contribuições importantes para a compreensão da docência na vida cotidiana. Pensar a escola e a realidades da vida cotidiana, nos permite compreendê-la em dois sentidos:

1. Os comportamentos visíveis no espaço social e 2. Os benefícios simbólicos que se espera obter, pela maneira de “se portar” nesse espaço, que a rotina, a repetição, a imitação, que marcam a ação humana no cotidiano, são inerentes à atividade docente, mas não estão presentes, da mesma forma e no mesmo grau, no trabalho dos professores. (p.38)

Assim, podemos entender a escola como uma comunidade na qual os professores vivem e trabalham e na qual as possibilidades de participação, discussão e reflexão dos indivíduos em torno das questões que surgem do cotidiano são fundamentais para que ela se constitua como um espaço de formação para o conjunto de seus atores. É nas relações diretas entre professores, alunos, pais e funcionários, no cotidiano escolar, que se dá esse movimento por meio do qual cada escola se torna um espaço coletivo, favorável à formação do profissional professor.

As invenções do cotidiano vão produzindo uma “cultura”, de saberes pedagógicos da escola, saberes produzidos por professores e alunos, na sua prática cotidiana, de maneira concreta. Como lembra Certeau (2008), “o estudo de alguns táticos cotidianos presentes não deve, no entanto, esquecer o horizonte de onde vêm e, no outro extremo, nem o horizonte para onde poderiam ir” (p. 105).

Vale salientar, os estudos de Rocha (2008) que aborda em sua dissertação um interessante capítulo sobre o processo de construção de saberes da docência e as situações no cotidiano escolar, ela coloca que os saberes da docência são construídos a partir da relação teoria-prática, da troca entre pares, através da observação, na socialização das diferentes vivências, através de confrontos, de exemplos, na reflexão, na sala de aula, na reflexão sobre a própria prática, nos espaços de formação e em outros espaços.

Nesta linha, Nóvoa (1995) defende que a formação de professores deve contemplar a emergência de uma cultura profissional no meio do professorado e uma cultura organizacional no seio da escola. Essa dupla face caracteriza a busca de agir rumo a uma mudança tanto no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, quanto no desenvolvimento institucional da escola.

Essa dinâmica do trabalho docente é evidenciada na prática, que, organizada teoricamente, vai à prática, realiza o diálogo, o que favorecerá o surgimento de novas necessidades, consistindo assim a dinamicidade da relação. Essa postura reafirma que é pelo trabalho, a ação que o homem se modifica a si mesmo, as suas relações e busca transformação de sua própria situação e a do coletivo a que pertence.

Portanto, a escola é, então, o espaço de socialização onde o professor aprende os modos de ser e agir na profissão. Isto sugere que propostas de formação continuada que ocorram por meio de cursos isolados e ações pontuais são inadequadas a esse propósito.

1.2 Saberes – A natureza e a produção do saber docente.

O saber a gente aprende com os mestres e os livros.
A sabedoria se aprende é com a vida e a os humildes.
Cora Coralina.

Os estudos sobre os saberes docentes são considerados recentes na história da pesquisa em educação. Eles surgem principalmente a partir da necessidade de se compreender os elementos que caracteriza o saber fazer docentes. Essa necessidade provoca o surgimento de estudos que apontam essa preocupação do que é necessário a um professor e mobilizar para organizar sua prática e produzir a partir dela. Além disso, ressaltam a complexidade da ação docente, que exige a mobilização de uma diversidade de saberes para sua realização.

O saber docente é plural, pois é advindo de diversos campos de origem. Para Therrien (2001), os saberes docentes têm como campo de origem as instituições de formação, a própria escola e a prática docente e social. Construído nas relações estabelecidas entre professores e os demais sujeitos do contexto educacional, e que é (re) significado na dinâmica da ação docente.

Cada professor detém saberes característicos de sua realidade, portanto, eles não podem ser considerados apenas como os sujeitos formados para repetir os currículos e os conteúdos que são organizados por aqueles que foram formados para pesquisar.

o saber dos professores parece estar assentado em transações constantes entre o que eles são e o que fazem. O ser e o agir, ou melhor, o que eu sou e o que eu faço ao ensinar, devem ser vistos não como dois polos separados, mas como resultado dinâmico das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar. (TARDIF, 2008, p.16, 17).

A amplitude de saberes que forma o saber do professor é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola. As escolas tornam-se, assim, lugares de formação, de inovação, de

experiência e de desenvolvimento profissional, mas também, lugares de pesquisa e de reflexão crítica.

Nessa linha de pensamento, Ludke (2001) em artigo sobre o professor e seu saber na revista *Educação e Sociedade* traz um relato de pesquisa junto a professores, em pesquisa realizada em três etapas, com uma equipe de professores e estudantes da PUC-Rio Lüdke, (1996; 1997; 1998). Na terceira parte da pesquisa realizada foi focalizada a formação recebida pelo futuro profissional da educação. “Queríamos investigar qual a contribuição desses cursos para a introdução do futuro professor no reservatório de saber comum, necessário para o desempenho de sua ocupação profissional” (p.14).

A inquietação desse grupo era perceber como eles viam a construção do saber profissional que deveria levar consigo para iniciar sua carreira docente? Lüdke entende é que existe uma relação possivelmente estabelecida entre esse conjunto de saberes, considerados importantes para o professor em seu exercício profissional, e a sua prática.

Trabalhando nessa perspectiva de saberes Therrien (2001) trata sob três aspectos:

o saber ensinar – saber da formação profissional e pedagógica; o saber ensinado com origem principal no saber científico delineado pela instituição escolar; e o saber de experiência – construído na prática docente, na relação com outros sujeitos e com os demais saberes. O saber de experiência, para o autor é o envolve os demais saberes, pois o mesmo é “... um saber que o profissional desenvolve na ação através de questionamentos que este se faz diante de situações problemáticas com as quais ele deverá compor” (p. 155).

O autor coloca o professor como agente da prática pedagógica, entendendo-a como atividade humana, complexa e desenvolvida em longo prazo, articulada, com diferentes componentes e de diferentes contextualizações, o que resulta na construção do saber prático, uma vez que este não ocorre ao acaso, mas a partir de situações reais.

Therrien (2001) ainda trata os saberes docentes a partir de três dimensões: o saber ensinado – definido pela instituição escolar, com origem principal no saber científico; o saber ensinar – saber da formação profissional e pedagógica; o saber de experiência – construído na prática docente, na relação com outros sujeitos e com os demais saberes. Desses, o autor considera que o saber de experiência é o que traduz e reformula os demais saberes, uma vez que é “um saber que o profissional desenvolve na ação através de questionamentos que este se faz diante de situações

problemáticas com as quais ele deverá compor”, o que caracteriza o ensino como atividade humana, complexa e desenvolvida em longo prazo, articulada, com diferentes componentes.

Vale ressaltar a necessidade da ação contextualizada do professor na construção do saber prático, uma vez que este não ocorre ao acaso, mas a partir de situações reais, pois:

Nesse ponto de vista, o saber de experiência do docente ultrapassa o limite dos conhecimentos adquiridos na prática da profissão e inclui aquilo que alguns autores qualificam de saber cultural. O saber da experiência do professor se identifica, portanto com seu saber social próprio resultante de sua práxis social cotidiana (THERRIEN, 1993, p. 411).

Assim, o saber da experiência não se restringe aos elementos da prática, mas envolve o saber cultural construído pelo/a docente em sua relação social.

Outros dois autores, Pimenta (2001) e Tardif (2008), aproximam-se na descrição dos saberes docente. Para Pimenta, os saberes da docência são compostos por: saberes da experiência formada na atuação profissional, na interação com estudantes e com outros professores; saberes do conhecimento ou científicos, específicos das áreas do conhecimento; saberes pedagógicos, desenvolvidos na formação, e envolvem os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia.

Para Tardif (2008), os saberes docentes são constituídos por: saberes experienciais desenvolvidos na prática, no exercício das funções de professor; saberes curriculares, objetivos, métodos e conteúdos estabelecidos pelos órgãos competentes; saberes disciplinares, ligados aos campos de conhecimento específicos, independentes dos cursos de formação e os saberes profissionais os da formação, ligados às ciências da educação.

Dentre esses saberes, os saberes da experiência, também chamados experienciais, ou práticos, têm recebido um grande destaque nos estudos atuais sobre a temática do saber docente, por estarem ligados não apenas à experiência de vida do professor e da professora, constituindo a sua identidade, como também diretamente relacionados ao trabalho docente, visto que têm origem na prática cotidiana, no confronto com as condições da profissão. Além disso, são eles que podem favorecer o reconhecimento da profissão professor a partir de sua sistematização e validação, reformulando assim o papel docente diante de seus saberes.

Ao chamar atenção à visão mentalista, reforça a perspectiva social do saber docente, sem perder de vista a dimensão individual. O autor diz que o saber docente é social por serem partilhados por um grupo de agentes que possuem formação em comum os professores, não sendo definidos por um só docente, e caracterizado por objetos sociais, pois o que e como os professores ensinam evoluem com o tempo e estão em construção ao longo da carreira profissional.

Em relação ao sociologismo, considera que o saber dos professores é uma realidade social que se materializa através da formação profissional, das práticas coletivas, dos programas, dos componentes curriculares, que depende de condições concretas para se realizar, apontando a íntima relação do saber docente com o trabalho docente.

O saber docente, um saber social, envolve a dimensão coletiva e a individual. Para Tardif (2000) essas dimensões são os fenômenos de institucionalização e de representação subjetiva, presentes na carreira profissional. A institucionalização refere-se ao fato de pertencer a uma realidade social e coletiva, de indivíduos que pertencem à mesma categoria, onde os papéis profissionais desempenhados adotam normas que devem ser seguidas. A subjetividade diz respeito ao sentido dado pelo indivíduo à sua vida profissional, na qual suas ações contribuem para definição e construção de sua carreira.

O autor ressalta que os objetivos do saber docente são sociais, pois estão diretamente relacionados às práticas dos professores e dos estudantes e são legitimados por instituições sociais, como universidades, escolas etc., sendo adquiridos no contexto de uma socialização profissional.

Segundo ainda o autor, o tempo leva o professor a mudar o seu trabalho e sua identidade, mudando também os saberes necessários à realização deste trabalho, porque “os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação” (p. 211) e recebem influências tanto das experiências desenvolvidas ao longo de sua vida, mesmo antes de decidir pela profissão, como no desenvolvimento da própria carreira.

1.2.1. Saberes – Conceito e saber docente

O que sabemos sobre o que sabemos? Como sabemos se sabemos? Como adquirimos certo saberes? Por que certos saberes são importantes para uma cultura e não o são para outra? A epistemologia que estuda a origem, a estrutura, os métodos e a validade do conhecimento nos leva a pensar a origem, natureza e limites do conhecimento docente. GOMES (2005) nos convida a refletir como os docentes pensam ao ensinar um conhecimento e qual a relação com sua prática didático-pedagógica. No tocante ao conhecimento propriamente dito, podemos pensar em algumas definições:

O conhecimento é o pensamento que resulta da relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. Pode designar o ato de conhecer, enquanto relação que se estabelece entre a consciência que conhece e o mundo conhecido. Também se refere ao produto, ao resultado do conteúdo desse ato, ou seja, o saber adquirido e acumulado pelo homem (p. 21).

Nessa perspectiva, os saberes docentes, na visão de Tardif (2008), também provêm de diferentes fontes. O saber dos professores contém conhecimento de um saber-fazer cuja origem social é patente. Por exemplo, alguns deles provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados à instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda, provêm dos pares, dos cursos de reciclagem, etc.

Nesse sentido, o saber profissional está, de certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos atores educacionais, das universidades, etc. “O saber dos professores é plural e também temporal [...] é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2008, p. 19) e continua dizendo que o saber “oriundo da formação profissional e os classifica em saberes disciplinares, curriculares e experiências” (36).

Para o autor, “um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (TARDIF, 2008, p. 31). Com isso, teríamos que levar em conta quais saberes eles dispõem, se é um saber mais cultural, oriundo da sua história de vida; se um saber mais profissional, advindo

da formação técnica; se científico, oriundo de sua formação acadêmica. Nessa disposição de saberes, o autor acrescenta:

todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização. [...] ao longo de suas carreiras, os professores apropriam-se de saberes que podemos chamar de curriculares, estes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar os categoriza (p. 38).

Este enunciado nos reporta a fazer um corte nos saberes mobilizados pelos docentes, e voltarmos apenas para os saberes curriculares. Mas o que é um currículo? O enfoque nos saberes curriculares remete-nos a definir “currículo” de acordo com alguns autores. Não nos ateremos ao currículo propriamente dito de uma dada instituição escolar, ou a um enfoque teórico, mas especificamente ao currículo que se faz ação na práxis docente.

Sobre os saberes Gauthier (1998) os define como “repertório de conhecimento”, referindo-se aos saberes da ação pedagógica correspondente aos resultados de pesquisas sobre o gerenciamento da classe a sala de aula e o gerenciamento do conteúdo, que para ele, representa um subconjunto do "repertório geral de conhecimento docente".

Tal repertório de conhecimento é classificado como o conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e de atitudes de que um professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz num determinado contexto de ensino (GAUTHIER 1998, p. 61). Para ele, há um repertório de saberes que caracterizam a função docente, ao qual o docente recorre no exercício do seu trabalho, nas relações entre teoria e prática, entre saber docente e trabalho docente.

1.2.2 Saber e saber fazer: um saber nas relações.

O ser humano, em sua essência, é um ser que se constitui enquanto tal a partir das relações que estabelece com o outro conseguem mesmo e com o meio. Ele não nasce pronto e seu instinto animal não o habilita para as relações em sociedade. É um ser inacabado, ausente de si, que, segundo Freire (1996), precisa ter a consciência de que a nossa presença no mundo se dá histórica e socialmente, através de relações com seres inacabados, que vão se construindo mutuamente.

Compartilhando também dessa visão de inacabamento do ser, Charlot (2005) considera que o homem carrega em si o desejo de ser, que o leva a buscar-se no outro e, saciando o desejo, forma-se, pois:

nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito, inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário exercer uma atividade (p. 53).

Ao entrar no processo de construir-se enquanto ser humano, o homem aprende atribuindo sentido às experiências que vive, favorecendo a descoberta do eu, do outro e do mundo, num processo que, segundo o autor, mobiliza movimentos de atividade que é a ação do sujeito e de sentido, aquilo que estabelece relações com outros aspectos da vida.

No entanto, Freire, (1996) coloca que é preciso entender o mundo como histórico, pré-existente ao homem singular, criado a partir das relações estabelecidas historicamente pela humanidade. Desse modo, a ação do sujeito nesse mundo já formado “... não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (p. 60).

Nessa perspectiva, o homem é um sujeito que, levado pelo desejo de ser, estabelece relação com o mundo, social no qual está inserido, junto com seus pares, que, ao se construírem, estão também construindo o mundo. Nisso a educação é um processo que permite ao ser humano a produção de si mesmo, na medida em que nela está presente a mediação e a ajuda do outro, possibilitando a construção de pessoa humana enquanto ser social e singular. Para isso, conhecimentos e saberes são utilizados como elementos construtores da humanidade, ao mesmo tempo em que são construídos por ela.

Enquanto elemento de construção humana, o saber é um modo de conhecer mais dinâmico, menos sistematizado e mais articulado a outras formas de saber e fazer, constituído de relação, não havendo um saber em si, mas diferentes tipos de saber. Para Charlot (2005), o saber entendido numa perspectiva restrita é considerado conteúdo intelectual, porém, numa perspectiva ampla e epistêmica, envolve a passagem do não domínio ao domínio de uma atividade, extrapolando o sentido de posse.

Os autores aproximam-se ao destacarem o aspecto dinâmico, articulado e relacional do saber, pressupondo que ele se constitui a partir das relações entre os sujeitos e destes com o próprio saber e com o mundo, atribuindo-lhes sentido e ressignificando-os. Desse modo, o saber só existe na relação com o mundo, com os outros e do homem consigo mesmo, isso porque Charlot, (2005) relata que “o saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão” (CHARLOT, 2005, p. 63). Portanto, é um produto de relações humanas que lhes atribui sentido.

Para Freire (1987), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”, (p. 58). Assim, Segundo o autor, o ensino só se constitui num processo permanente de aprender. Perceber-se então o docente, como ser que aprende é um saber essencial à ação docente.

Quanto ao aspecto relacional do saber é uma das caracterizações do saber docente que segundo Tardif (2008), os saberes docentes são apresentados pelo professor em sua ação, na sala de aula, na escola e na comunidade de um modo geral, declarando seu uso de forma direta ou indireta na prática docente. Ele considera ainda, que os saberes docentes são aqueles trabalhados e incorporados à ação docente, pois apenas nela têm sentido. Eles são constituídos por competências, habilidades, conhecimentos e atitudes que alicerçam a prática docente.

Os conhecimentos adquiridos pelo docente ao longo de sua formação, segundo Tardif (2008), caracterizam a sua trajetória profissional, por serem, dentre outros aspectos, especializados, adquiridos pela formação, formalizados pelos diplomas, exigindo formação continuada e evoluindo com o tempo.

Por isso, o autor considera que os saberes estão ao serviço da ação e nela assumem significado e utilidade, tratando como indissociáveis, apesar de distintos, o elemento profissional, a prática e os saberes, que evoluem e transformam-se entre si. Para Pimenta e Anastasiou, os saberes docentes “... se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. No entanto, também contribuem para revê-las, direcioná-las, transformá-las” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2001, p. 71). Essas características reforçam a ideia do

saber docente como dinâmico, articulado, fruto das diversas relações sociais estabelecidas na realização do trabalho docente.

Essa característica do saber docente como um saber de relações é apresentado por Freire (1996), quando enfatiza que os saberes docentes são aqueles mobilizados pelo educador para o desenvolvimento do sujeito, que, consciente de seu papel, construa a própria autonomia. Na verdade, o saber docente se constitui enquanto tal no próprio trabalho docente, através da relação estabelecida entre professor, estudante e contexto, na busca por seu objetivo maior, que é a formação do sujeito.

1.3 O Ensino Médio no Brasil: desafios e perspectivas.

A educação desde os primórdios sempre valorizou as atividades mentais e intelectuais reservadas à classe dominante, em detrimento das manuais, destinada a atender às classes menos favorecidas financeiramente e intelectualmente. A desvalorização da formação profissional e do trabalho manual, aliás, bem antes de Cristo.

Assim, a volta-se sempre e perpassa por toda a história, para atender os interesses dos grupos sociais emergentes ou dominantes. Há um desprezo das atividades manuais em privilégio das atividades mentais ou intelectuais, tornando-se um meio de diferenciação entre as classes dominantes e dominadas.

A cultura de privilégios, interesses e desvalorização profissional, infelizmente não é algo do passado e, o presente não só traz resquícios desta cultura, como continua a privilegiar, discriminar e invalidar direitos garantidos pela legislação. Hoje, em todos os setores falta qualificação profissional, a mão de obra, em eficiência, qualidade e a inserção no mundo do trabalho, principalmente para os menos favorecidos, geralmente, egressos da escola pública, jovens que não podem contar com experiências de trabalhos anteriores, mas que muitas vezes submetendo-se ao mundo dos subempregos.

A inserção no mundo do trabalho deverá garantir para a maioria dos jovens brasileiros a possibilidade de usufruir direitos mínimos de cidadania, possibilitando-lhe, inclusive a permanência na escola, em cursos de nível médio. Sendo assim, um Ensino Médio que se destine a todos independentemente de sua origem de classe, deve responder muito além do que o simples acesso à escola, mas ao duplo desafio

de garantir o acesso ao trabalho e a continuidade dos estudos, com competência e sucesso.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB no seu Art. 35 define com clareza as finalidades do Ensino Médio:

a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupações ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, P.12).

Sendo assim, explica-se a intenção de superar o abismo existente entre educação, de modo geral, e educação para a formação profissional. Os objetivos do Ensino Médio seriam de uma maneira ampla formar o jovem de modo a prepará-lo para enfrentar os desafios que lhe são impostos pela sociedade, proporcionando-lhe para isso, autonomia intelectual e moral, permitindo que ele participe das relações sociais e produza ativamente.

Portanto, faz-se necessário um novo olhar para o Ensino Médio em termos de história, de qualidade para todos. É longínqua a data dessa discriminação em relação à formação profissional e assim, ou se modifica o pensamento que se tem acerca do Ensino Médio, mesmo parecendo utópico, ou se estará contribuindo para atestar que o jovem das classes menos favorecidas não teria chance de almejar uma ascensão social através da escola, como uma espécie de pré-destinado ao fracasso.

Segundo Imbernón (2010)

“a escola deve deixar de ser um lugar, para ser uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade educativa, que mostra um modo institucional de conhecer e de querer ser.” (p. 102).

Refaz-se assim um novo conceito de institucionalização do Ensino Médio sendo necessário reconstruir, e um projeto político inovador que articule novos eixos do Ensino Médio: Ciência, Trabalho, Tecnologia e Cultura. Para tanto, é necessário investir no Ensino Médio almejando suprir a nova realidade social a partir do ponto de vista dos que vivem do trabalho com outro pensamento de continuidade dos estudos para além do Ensino Médio, e cursos profissionalizantes e de graduação, como novo contexto de cultura que se propõe alcançar ao longo da história.

Vale ressaltar, o que trata o artigo 4º da LDB 9394/96, onde coloca que é dever do Estado de garantir a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio, reconhece a dívida social acumulada ao longo dos anos para aqueles que vivem do trabalho, explicitando o compromisso em superá-lo, na medida do possível.

Dessa forma, Kuenzer (2000) aponta que o Ensino Médio hoje atende apenas 25% da demanda dos jovens na faixa de 15 a 19 anos Para que esse atendimento se amplie é necessário não só aumentar o número de vagas, mas impedir a evasão destes jovens na escola além de capacitar e participar da vida social ativa e produtiva com autonomia intelectual e senso ético (KUENZER, 2000, p. 40).

Quando se compara a construção de competências entre os estudantes Ensino Média das escolas públicas e particulares, percebe a real disparidade entre os dados apresentados pelas diferentes redes. Enquanto na rede pública, 45% dos estudantes concentram-se nos estágios crítico ou muito crítico, na particular este índice cai para apenas 10.

Que competências o Ensino Médio espera de seus jovens afinal? Os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio - PCNEM 1998 constituindo-se um referencial nacional, apontam que essas competências seriam aquelas “necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa” (PCNEM, p.22).

Outros dados vêm ao encontro do pensamento de Libâneo (2002), a respeito da política dos estados em relação aos investimentos nesta área, que deixam a desejar em relação à privatização ensino quando:

É difícil acreditar numa política educacional modernizante, tal como a que tem sido incentivada pelo Governo Federal, quando se observa nos Estados a manutenção do sistema de ensino duplo: o das escolas públicas sem remuneração decente para os professores, sem condições físicas e materiais, sem supervisão pedagógico didática com qualidade, sem programa de formação continuada, e o das escolas privadas cada vez mais seletivas (, p.19-20)

Portanto, o preceito constitucional de educação como direito de todos está na Constituição Federal, art. 205, entendido como direito à educação de qualidade o direito a aprendizagens significativas e este passa também pela formação de todos os seus envolvidos e com isso, repensar o seu papel quanto a essas expectativas, está sintonizada com os documentos curriculares nacionais, levando em conta a necessidade de oferecer uma educação eficaz. É preciso que o ensino se firme

como um espaço plural de culturas, de linguagens, de sujeitos, de diálogos, de fontes de conhecimento e aprendizagem. (PCEB-PE, 2012, p. 24 - 27).

Ensinar saberes de forma que o estudante possa selecionar analisar e sintetizar as informações coletadas. Esse é o novo desafio para o professor. O aprendizado não é mais uma sequência lógica de conteúdos programáticos, mas um intercâmbio ativo entre a dinâmica da escola e a experiência social, cultural do saber e do fazer docente.

1.3.1 O Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio.

A Secretaria Estadual de Educação - SEDE, através da Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio – GPEM, vem propor um programa de formação continuada para os professores do Ensino Médio, através de ações que contribuam para aprimorar a prática pedagógica, a melhoria da qualidade de ensino e, ao mesmo tempo, repercutir em sua valorização profissional. Além disso, quer promover o intercâmbio entre escolas de Ensino Médio nas suas Gerências Regionais de Educação - GRE e, conseqüentemente, a construção e socialização do conhecimento.

Esta formação será ainda um espaço que possibilitará a troca de experiências e o norte para a construção de ações educativas que viabilizem mudanças na postura dos docentes nos seus respectivos processos de ensino-aprendizagem, seguindo as sugestões defendidas por Freire (1996), em que não há docência sem discência, bem como, ensinar não é “transferir conhecimento”. “Ensinar é uma especificidade humana”.

Este Programa de Formação Continuada tem como eixos estruturadores os conhecimentos específicos dos diversos componentes curriculares, os documentos oficiais que são: as Orientações Curriculares Nacionais - OCN, a Base Curricular Comum BCC-PE, as Orientações Teóricas Metodológicas - OTM, as Matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e Sistema de Avaliação de Pernambuco - SAEPE, os Parâmetros Curriculares para Educação Básica de Pernambuco – PCEB – PE, que norteiam, respectivamente, as políticas nacionais do Ensino Médio e da rede estadual de Pernambuco.

O Programa de formação continuada será realizado em um total de 32 horas, em 02 (dois) encontros semestrais nas Instituições de Ensino, com carga horária mensal de 8h, durante as aulas atividades e/ou aos sábados a critério de cada Gerência Regional/Escola por meio de módulos.

Módulo I – Análise sobre os resultados do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco - SAEPE e Orientação Teórico Metodológicas - OTM. As discussões devem ser vivenciadas a partir dos resultados apresentados pelo SAEPE e pela análise das OTM planejando as intervenções pedagógicas que serão realizadas nas escolas.

Módulo II – Serão voltadas para atividades orientadas de forma a possibilitar a reflexão sobre a prática do professor em sala de aula, desenvolvidas no âmbito de cada componente curricular.

Será priorizado o objeto de estudo de cada componente curricular organizado em três momentos inter-relacionados da seguinte forma: a) o estudo das Orientações Teórico-Metodológicas (OTM) visando ao cumprimento dos conteúdos por bimestre e contribuições por componente curricular. Aqui, espera-se a compreensão da função dos componentes curriculares na organização da área do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada; b) a intervenção pedagógica realizada nas escolas será objeto de discussão para o aprofundamento dos conhecimentos disciplinares, articulados às áreas, numa perspectiva de integrar teoria e prática docentes, assim como para ensejar a constituição de grupos de interesse – redes de professores – que atuem na mesma área/componente curricular, incentivando a formação do professor pesquisador; c) a elaboração e implementação de atividades de intervenção pedagógica com desenvolvimento de conteúdos interdisciplinares em suas respectivas Unidades de Ensino. Essas atividades serão orientadas pelos professores formadores e acompanhadas pelas equipes técnico-pedagógicas das Gerências Regionais e da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, a cargo da Gerência de Políticas Educacionais do Ensino Médio - GPEM.

Esses módulos deverão garantir o exercício da articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e conteúdos do Ensino Médio, de modo interdisciplinar e contextualizado, e a prática pedagógica dos professores por meio da metodologia sequência didática, assim como promover a vinculação entre teoria e prática de

ensino desses componentes curriculares na aproximação entre pesquisa e prática docente na escola.

Dessa maneira, lembramos que esta formação é parte integrante do Programa de Formação Continuada do Ensino Médio dentro do conjunto das ações da Secretaria de Educação - SEDE, que por sua vez se articula com o momento nacional de discussão e proposição de um novo Ensino Médio, na perspectiva de tornar realidade o currículo integrado.

Tendo em vista as tendências da educação nesse nível de ensino e a proposta do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, sugerimos também a elaboração e ressignificação da prática docente na estratégia sequências didáticas envolvendo os conceitos previstos para as três séries do Ensino Médio, como também previstas para os quatro anos do Curso Normal Médio.

É oportuno ressaltar que esta formação é um momento pontual de uma formação continuada que estar ocorrendo em serviço, formando grupos de estudos na escola nos diversos momentos do calendário escolar, inclusive compondo uma programação para as horas-atividades, com reflexão sobre o planejamento de ensino e a prática pedagógica de cada professor. Deste modo, recomendamos aos professores, que aproveite todos esses momentos de formação para dialogarem com seus pares e organizarem sequências didáticas focalizando aquilo que está previsto a ser trabalhado no bimestre.

A intenção do programa de formação é de contribuir para a implementação de um programa que sirva de referência para o desenvolvimento de atividades que possibilitem ao docente o planejamento de ações e atividades nas áreas do conhecimento, numa perspectiva contextualizada e interdisciplinar, proporcionando as professores e estudantes a oportunidade de experimentar a resolução de problemas a partir da realidade local, regional, nacional ou mundial, de modo a compreender os diversos tipos de fenômenos: sociais, econômicos, naturais, políticos, culturais que surgem cotidianamente, um instrumento significativo para dar continuidade a estudos posteriores e orientar os professores na sua prática.

Portanto, o presente programa busca uma atuação a partir desses pressupostos, desenvolvendo ações que viabilizem espaços de formação continuada para os professores do Ensino Médio, o que contribuirá para a melhoria dos índices educacionais, a qualidade do ensino e possibilitará a busca de novas estratégias metodológicas significativas.

CAPÍTULO II

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – SABERES MOBILIZADOS, PRÁTICA PEDAGÓGICA E A RESSIGNIFICAÇÃO DO SABER FAZER DOCENTE.

A educação vive um tempo de grandes incertezas
de muitas perplexidades.
Sentimos a necessidade da mudança, mas
nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo.
Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos,
que se traduz numa pobreza de práticas.
Nóvoa (2009, p.27)

2.1 Sequência Didática: conceito e novos saberes

“A significação é como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos”

Bakhtin

Historicamente falando, o termo sequência didática surgiu na França, em meados dos anos 1980, nos programas escolares oficiais de todos os níveis e séries. Essa concepção de planejamento didático fazia parte de uma tentativa do Governo Francês de promover um ensino “descompartmentalizado”, a partir dos estudos teórico-metodológicos de pesquisa da engenharia didática que se propaga para as outras áreas do conhecimento.

Em Genebra, as primeiras sequências didáticas foram produzidas pela Commission Pédagogie du Texte, entre 1985 a 1989, contudo, só em 1990 centraram-se no estudo dos gêneros, primeiramente escritos (1998) e, posteriormente, nos gêneros orais.

Assim, numa visão mais abrangente sobre esse instrumento, alguns estudiosos de diferentes áreas postularam conceitos pertinentes a essa discussão.

O primeiro deles é Bronckart (1994) que conceitua a sequência didática como um conjunto de atividades ligadas entre si, sendo planejadas para estimular um conteúdo, etapa por etapa, e organizadas de acordo com os objetivos propostos pelo professor para facilitar a aprendizagem dos estudantes. Para ele,

uma ação de linguagem exige do agente produtor uma série de decisões, que necessita de competência para executar. Pois, decisões referem-se em primeiro lugar, à escolha do gênero mais adequado, além de outras relativas à constituição dos mundos discursivos, à organização sequencial ou linear do conteúdo temático, à seleção de mecanismo de textualização e de mecanismo enunciativos (p. 165).

Ainda para o autor a sequência didática, “conduz a importantes transformações de atitudes pedagógicas e é um excelente meio de formação do docente” (2003, p. 121).

Nessa mesma linha, Schneuwly e Dolz (2004) pontuam que a sequência didática desenvolve a ideia de que o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção e compreensão de textos. Para esses autores as sequências didáticas são um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em

torno de um gênero textual oral ou escrito, cuja produção permite que o estudante aprenda “a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação desses textos” (p. 109). Eles ainda pontuam que, esse instrumento é um procedimento organizativo do ensino que permite levar em conta, ao mesmo tempo e de maneira integrada, os conteúdos de ensino, os objetivos de aprendizagem. Mas, eles ressaltam que o problema é saber como se articulam as diversas práticas de linguagem com a atividade do aprendiz.

Já para Marcuschi (2002, 2008) as sequências didáticas são um conjunto de atividades planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. Assim, as atividades são sequenciadas para oferecer desafios com graus diferentes de complexidade, a fim de que os estudantes possam resolver problemas a partir de diferentes proposições.

Outro teórico que fez concepções sobre esse tema é Brousseau (2002). Para ele a sequência didática é um conjunto de relações e de papéis recíprocos de um ou mais sujeitos (estudante, professor) visando à transformação deste meio num projeto que é constituído por objetos físicos, culturais, sociais, humanos, com os quais esses sujeitos interagem em uma situação.

Azevedo (2008) situa a sequência didática na interface entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar. Esta interface não é apenas conceitual, mas envolve o professor, as necessidades da sala de aula e os relacionamentos que se estabelecem nesse ambiente.

No entendimento de Zaballa (1998) a sequência didática seria um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores como pelos estudantes.

Assim, todos os autores ampliam o pensamento sobre sequência didática quando relatam ser uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática na qual se podem analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quando realizadas com determinados objetivos educativos.

Quanto aos saberes que esse instrumento proporciona, Machado; Dionísio; Bezerra (2002, p. 5) pontuam que um determinado conjunto de conhecimentos científicos tem de sofrer “deslocamentos, rupturas e transformações diversas” no

momento de didatizá-los. Nesse sentido, as autoras constatarem três grandes problemas nas transposições didáticas dos saberes.

O primeiro diz respeito à passagem do conhecimento científico para o conhecimento a ser ensinado, que, posteriormente, transforma-se em conteúdo. O segundo refere-se ao processo de autonomia de objetos do conhecimento científico, os quais, quando estão separados da teoria global de onde saíram e onde ganham um sentido específico, podem sofrer mudanças significativas de interpretação. É o que ocorre, por exemplo, com as noções de gênero de texto ou de discurso. O terceiro diz respeito à compartimentalização dos conteúdos, as noções selecionadas e o risco de se chegar a uma incoerência global na proposta oficial.

Outro ponto destacado pelas autoras é que não temos uma única teoria de linguagem, mas, igualmente, várias “em disputa” no meio acadêmico. Isso fica evidente em congressos, simpósios e conferências, dentro do meio acadêmico. Elas ainda destacam que, quando surgiu a designação sequência didática, este termo não estava atrelado, como o é agora, ao estudo dos gêneros, mas estava vinculado a sequências e a diferentes objetos do conhecimento.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 53), uma sequência didática tem o objetivo de criar contextos de produção delimitados e efetuar atividades as mais variadas, a fim de que o estudante domine determinado gênero em diferentes situações de comunicação. Ainda para os autores as sequências didáticas, “procuram favorecer a mudança e a promoção dos estudantes a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação”.

Necessário se faz ressaltar que o ponto de partida para a produção de uma sequência didática seria a observação das capacidades evidenciadas pelos estudantes numa produção escrita. Assim, Machado; Dionísio; Bezerra (2002) constatarem que as sequências didáticas auxiliam um trabalho global e integrado; permitem integrar atividades de leitura e de escrita, de acordo com um calendário específico determinado pelo professor; favorecem a construção de programas de ensino integrados, contínuos uns com os outros; e possibilitam o trabalho com determinado gênero em vários suportes.

Desse modo, as sequências devem ser pautadas por um modelo didático que privilegie uma diversidade de gêneros textuais que contemplem as capacidades/particularidades dos estudantes, a fim de que tenhamos aprendizagens

mais eficazes, duráveis, profundas e, desse modo, assegura-se uma melhor continuidade no processo de aquisição do conhecimento.

2.2 Sequência Didática ou Transposição Didática

A apresentação de um procedimento em termo de transposição didática admite-se ter surgido, com Chevallard (1991), no processo de transformação dos saberes e na transposição de conteúdos científicos, artísticos literários, em saberes escolares e ao ensino da Matemática. Ele afirma que os conteúdos preexistem antes de sua transposição didática.

O estudo científico da transposição didática para este autor supõe considerá-la, num sentido amplo, da seguinte forma: objeto do saber – objeto a ensinar – objeto de ensino. No entanto, a transposição didática, é um processo de transformações, inclusões e exclusões sofridas pelos objetos de conhecimento desde o momento de sua produção, até o momento em que eles chegam à escola. (p. 35 op.cit.).

O autor constata que os saberes da sequência didática, são decompostos e fragmentados em virtude da sequencialização dos conteúdos e em virtude de sua progressão e funcionamento dentro do sistema escolar. Assim, trazemos as palavras do próprio autor, para dar maior credibilidade à reflexão, sobre importante questão relativa à transposição.

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber ensinar, sofre a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O trabalho que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática (CHEVALLARD, 1991, P 39).

Com isso, o autor chama a atenção para a transposição didática que acontecem mais concretamente, na sala de aula nas relações professor/ professor, professor/estudantes, estudantes/ estudantes. É neste momento que cada professor transforma os conhecimentos que lhe foram indicados para serem ensinados em objetos de conhecimento.

Nesse sentido, a qualidade das aprendizagens realizadas pelos estudantes é determinada pelas escolhas efetuadas pelo professor. Com isso existe uma distância entre os saberes científicos e os saberes ensinados na escola.

No entanto, Schneuwly (2004) contra-argumenta uma corrente de autores que pensam que a transposição didática degrada, deforma os saberes ditos “científicos”, ao desistoricizar e descontextualizar esses mesmos saberes, enquanto Machado; Dionísio; Bezerra (2002) afirmam ser necessário construir materiais didáticos adequados, que permitam a transposição didática dos conhecimentos científicos para contextos de ensino e aprendizagem de nossos estudantes, em consonância com as capacidades dos estudantes.

2.3 Sequência Didática – Uso em Língua Portuguesa

No Brasil, por volta de 1990, na área de Língua Portuguesa, as sequências foram elaboradas tendo como eixo a teoria dos gêneros textuais, que são vistos com a questão da comunicação sendo colocada como o centro do ensino de língua, em detrimento do ensino exclusivo da gramática, determina a existência de um ou mais gêneros, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias.

Com relação ao uso prático e pedagógico da sequência didática em Língua Portuguesa e os saberes por ela mobilizados, Gauthier (1998) esclarece que

“uma disciplina nunca é ensinada tal qual é, ela sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino. Por outro lado, a escola seleciona e organiza certos saberes por ela produzido e os transformam num corpus que será ensinado nos programas escolares” (p. 30).

Dessa maneira, o uso prático pedagógico da sequência didática em Língua Portuguesa segundo Dolz e Schneuwly (2004), tem a função de

preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação; construir nos alunos uma representação da atividade escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma elaboração. (p. 110).

Com relação à questão da dinâmica da sala de aula, a partir da estratégia de sequências didática, Chevallard (1991) avalia o grau de permanência do saber transposto usando como sistema de referência a teoria da transposição didática, as relações que se estabelecem entre professor e o estudante saber e como o professor gerencia estas situações com a chamada transposição interna (saber

ensinar – saber ensinado), “como eixo estruturante para esse modelo a discussão do saber escolar do que sabem para o que ainda não sabem. Daqueles que aprenderam para aqueles que aprendem” (p. 139).

Sobre essa linha, Bronckart (2006) adota a denominação gênero de texto, que, para ele é “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente” (p.75). Assim, todo texto inscreve-se, por necessidade, em outro conjunto de textos ou em um gênero, por isso, denominamo-lo gênero textual.

Ainda segundo o autor, os gêneros de textos são definidos como produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” pelo uso que, por sua vez, são articulados pelos mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos (p. 143).

Já Machado (2002, p. 5) constata, embora reconhecendo a simplicidade da definição, como aquilo que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade. Os gêneros textuais existem antes de nossas ações no cotidiano e são, obviamente, necessários para realizações de diversas ações. São, para a autora, “mecanismos fundamentais de socialização, de possibilidade de inserção prática dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas.”

Para Marcuschi (2002), o instrumento constitui a base de uma orientação discursiva, de um lado, mas de outro lado, dos gêneros, das ações de linguagem, torna-se condição necessária para a ação de escrever. “Não se trata de um processo mecânico, mas demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido” (p. 46).

Portanto, no dizer do autor, os gêneros são um tipo de gramática social, isto é, uma gramática enunciativa que só é possível à comunicação verbal por meio de gêneros.

2.4 Prática Pedagógica e a resignificação do saber fazer docente por sequência didática.

A partir da compreensão da escola como uma instituição social que se concretiza pelas relações entre educação, sociedade e cidadania, ela deve se expressar como uma organização concreta, com objetivos, funções bem estruturadas e traduzindo-se como mediadora entre as demandas sociais por

cidadãos escolarizados e as necessidades de auto realização das pessoas, transformando-se junto com a sociedade e colaborando também, para essa transformação.

Nesta perspectiva, a prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural que vai além da prática docente, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade.

É ponto de partida para a teoria, mas que também se reformula a partir dela, pressupondo uma análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática.

Nesse sentido, a análise da prática pedagógica do ponto de vista de sua multiplicidade, complexidade e pluralidade, encontra em Guathier (1998) o fundamento de que ela exige além dos recursos da inteligência, os saberes mobilizados nas relações de sala de aula, mediados pela ética e, conseqüentemente, expressos no agir prudente. Assim, implica em um saber fazer, onde a razão pedagógica tornar-se uma razão prática que visa à superação do modelo de racionalidade técnica e científica e está em busca de um processo ensino-aprendizagem que pressupõe interação com o outro para construção do novo.

Sobre isso Nóvoa (1995) defende a ideia de que, é no exercício da profissão que se consolida o processo do tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão, a partir de seu exercício, possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar.

Essa prática docente pressupõe a compreensão de uma complexidade do processo ensino aprendizagem, como afirma Veiga (2008):

O ensino é uma prática social concreta, dinâmica, multidimensional, interativa, sempre inédita e imprevisível. É um processo complexo que sofre influência de aspectos econômicos, psicológicos, técnicos, culturais, éticos, políticos, afetivos e estéticos (p. 79).

Desse modo, descobrir que a prática pedagógica é um espaço de reflexão e ações interdisciplinares é um passo rumo à percepção do homem como um ser inacabado, um peregrino na busca do inesgotável e do respeito às pluralidades, as contingências do contexto sócio-histórico e cultural, traduzidos nas relações consegue mesmo e com os outros. Assim, a prática pedagógica de base positivista

torna-se inadequada, pois não há lugar para a visão unilateral, linear e fragmentada de ensino e aprendizagem.

De acordo com Tardif (2008), esses são saberes considerados como necessários aos professores e ao ensino e abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão relacionados com seu trabalho. Além disso, toma-se prática como ponto de partida e de chegada, possibilitando a ressignificação e não fragmentação dos saberes da docência.

Nesse sentido, o trabalho docente envolve o olhar crítico quanto aos saberes que fazem parte da prática dos professores. Com isso o docente realiza um ato político, ético, que desconsidera a neutralidade da educação e delega ao docente à tomada de decisões na organização e ressignificação do seu trabalho, reconhecendo que “a prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso humana” (FREIRE, 1996, p. 72).

Dessa forma, a coerência entre o discurso e a ação docente, entre a teoria e a prática, construída no cotidiano, através da percepção e do agir docente, que realiza o exercício de suas atividades escolares.

CAPÍTULO III

A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

“Diferentemente da arte e da poesia que se concebem na inspiração, a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular”.

Minayo (2001)

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo Geral

Compreender como os saberes da formação continuada são mobilizados na prática dos professores de Língua Portuguesa, ao ressignificarem sua prática do saber fazer docente, na estratégia sequência didática.

3.1.2 Objetivos Específicos

A partir do objetivo geral, apresentam-se os seguintes objetivos específicos para percorrer o caminho.

- Conhecer as expectativas dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio no que se refere aos saberes mobilizado pela formação continuada.
- Apresentar o programa de formação continuada para os professores do Ensino Médio na estratégia metodológica sequência didática.
- Identificar como os saberes da formação continuada na metodologia sequência didática são ressignificação da prática pedagógica dos professores.
- Analisar a prática cotidiana dos professores das duas regionais que passaram pelo programa formação continuadas por sequência didática.

3.2. HIPÓTESE

Acreditando que os saberes mobilizados pela formação continuada podem ser incorporados e ressignificados na dinâmica do saber fazer dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, como esses docentes assumem sua prática organizada na metodologia sequência didática?

3.3. TIPO DE PESQUISA

O presente trabalho pode ser classificado como uma pesquisa aplicada, quanti-qualitativa, descritiva sob a forma de levantamento, baseado nos pontos de

vista da sua natureza, da forma de abordagem do problema, dos objetivos propostos, do grau do problema e dos procedimentos técnicos, respectivamente. Nesta linha, Minayo (2001) coloca o conceito de pesquisa e diz:

Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (p. 23).

Um dos caminhos para compreender o comportamento humano no contexto das Ciências Sociais é perguntar as pessoas sobre o que fazem e pensam. Para Laville e Dionne (1999) as pessoas são a melhor fonte para atender as necessidades do pesquisador quanto aos objetivos propostos.

No que se refere às abordagens qualitativa e quantitativa não são excludentes, se complementam, visto que existem fatos que são do domínio quantitativo e outros do domínio qualitativo. A pesquisa quantitativa traduz em números opiniões e informações para classificá-los, e utiliza métodos estatísticos; a pesquisa qualitativa considera a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito.

Para tanto, escolhemos esta estratégia de pesquisa dada a possibilidade de aprofundamento do caso e, ao mesmo tempo, de possíveis generalizações das experiências observadas no campo da pesquisa (Laville & Dionne, 1999; Ludke & André, 1986).

Segundo os autores, o estudo permite fornecer explicações no que tange diretamente ao caso considerado e elementos que lhe marcam o contexto, casos típicos, representativos, a partir dos quais o pesquisador pode extravar do particular para o geral.

A pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las. Requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (MINAYO (2009). Nessa perspectiva Richardson (1999) afirma que a abordagem quantitativa:

[...] caracteriza-se pelo emprego de quantificação tanto nas modalidades de coletas de informações, tanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas, desde a mais simples como percentual, média, desvio-padrão, as mais complexas, como coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.(p. 70)

No processo de pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos e a

atribuição de significados são básicas, não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, o ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. A pesquisa é descritiva, os pesquisadores tendem a analisar seus dados, tendo no seu significado os focos principais de abordagem.

A escolha do enfoque quanti-qualitativo dessa pesquisa justifica-se por considerar ser esta a mais adequada para compreender o processo de formação continuada, na intenção de compreender seus impactos na prática docente.

A pesquisa quanti-qualitativa é considerada um método de estudo que integra análise estatística e investigação dos significados das relações humanas. Isto possibilita melhor compreensão do tema investigado e facilita a interpretação dos dados obtidos (Silva & Menezes, 2001).

Atualmente, observa-se no meio científico uma tendência que aponta para o surgimento de um novo modelo metodológico, capaz de suprir satisfatoriamente as necessidades do pesquisador – o modelo quanti-qualitativo (Gomes; Araújo. 2005).

Nesse sentido, é preciso que exista um planejamento cuidadoso da pesquisa e uma disciplina rigorosa do observador. Assim, a pesquisa foi organizada de forma que os procedimentos dessem um sentido articulado ao fenômeno em estudo.

Iniciamos por uma exploratória teórica de conhecimentos, para a compreensão da investigação do estudo, escolha do lócus, sujeitos, definição, elaboração e aplicação do instrumento para coleta de dados e, por fim, a sistematização, interpretação dos dados, e as considerações finais.

3.4. LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no ambiente de formação continuada como campo de investigação por privilegiar seu processo de formação. Tendo como o lócus da pesquisa os momentos de formação continuada para professores do componente curricular Língua Portuguesa de duas das dezessete regionais, ofertada pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco.

As regionais estão localizadas, a primeira na cidade de Garanhuns, na região do interior, no Agreste, especificada de GRE - Agreste Meridional em Garanhuns e a segunda na capital do estado, na cidade do Recife, denominada de GRE – Recife Sul, conforme apresenta o Mapa 1 e o Mapa 2 com a distribuição

geográfica das regionais de ensino, abrangendo desde a capital até o sertão do Estado de Pernambuco.

MAPA 1 – Distribuição geográfica das Gerencias Regionais de Ensino do Estado de Pernambuco



Fonte: Intranet SEE-PE / 2012

Diante desta distribuição, especificamos estes lócus do campo pesquisado, que Richardson (2007) denomina “uma amostra, quando se considera certo número de elementos ou indivíduos para constatar algo sobre a população a que pertencem” (p.158).

A escolha das duas regionais deve-se ao fato de se ter uma mesma política educacional em toda a rede estadual de ensino público, como salienta o artigo 206, Inciso VI, da Constituição Federal, que nos inquietamos em investigar a educação e os seus sistemas de ensino público. Sendo ainda escolhida por conta da adesão a formação. Assim, a GRE - Agreste Meridional foi à primeira do programa e a GRE – Recife Sul a última a aderir ao programa.

MAPA 2 – Estado de Pernambuco – Localização geográfica – Gerência Regional Agreste Meridional – Garanhuns e Gerência Regional – Recife Sul.



Fonte: Auta Laurentino, 2012

A Regional Agreste Meridional Garanhuns é um município brasileiro do Estado de Pernambuco, distante 228 km da capital

pernambucana, Recife. Localiza-se na região montanhosa do Planalto da Borborema, é também conhecido como a Suíça Pernambucana, por conta do seu clima ameno no verão e temperaturas baixas no inverno, atípico para o resto da região, numa latitude 8°53'25" Sul e a longitude 36°29'34" Oeste, estando a uma altitude média de 900 metros.

Seu ponto mais alto é o Monte Magano com 1.030 m de altitude, Sua população é de 130 303 habitantes, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE⁹ para o ano de 2010.

O prédio sede da Regional Agreste Meridional Garanhuns fica bem no centro Bairro de Heliópolis, seu endereço é Praça Tavares Correia nº 52, CEP 55297-040, com o total de 37 escolas na regional. As formações da regional acontecem aos sábados, no prédio sede e nas escolas polos, conforme calendário previamente agendado, atendendo a demanda total de 270 (duzentos e setenta) professores do componente curricular Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio. Acompanhamos o polo Garanhuns onde participaram por adesão 60 (sessenta) docente do Ensino Médio, sendo esta regional uma das primeiras a aderir ao programa de formação continuada do Ensino Médio.

A Regional Recife Sul está localizada na cidade do Recife no Bairro da Cidade Universitária na Rua Acadêmico Hélio Ramos, nº 500, com o CEP: 50740530 funcionando com 79 (setenta e nove escolas). A cidade do Recife está localizada às margens do oceano Atlântico, o município possui uma área de 217.494 km² e uma população de 1.561.659 pessoas. É classificada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) como uma metrópole nacional. Em recente estudo do instituto, o Recife aparece como metrópole da quarta maior rede urbana do Brasil em população. Entre as capitais estaduais atuais, é a mais antiga do Brasil.

Esta regional está dividida em 6 (seis) polos formado pelas escolas nucleadas e próximas, sendo esta regional uma das últimas a aderir ao programa de formação continuada para professores do Ensino Médio, na ocasião ainda com adesão muito tímida. Mesmo assim, acompanhamos as formações dos polos seguindo um cronograma, compreendendo as escolas dos Bairros de: Madalena, Torre, Prado, Cordeiro, Iputinga, Engenho do Meio, Várzea, Boa Viagem, IPSEP. Na regional,

⁹Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - se constitui no principal provedor de dados e informações do país, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

Recife Sul, as formações acontecem às quintas feiras, dia reservado para aulas atividades do componente curricular Língua Portuguesa. Quanto aos procedimentos metodológicos das aulas atividades seguem as diretrizes e orientações da Secretaria de Educação de Pernambuco, conforme Instrução Normativa nº 01/93, que estabelece na Portaria nº 7502 de 07/12/92, DO de 05/01/93, que orienta as Gerências Regionais de Educação e as Unidades Escolares do Sistema Estadual de Ensino, sobre a operacionalização das aulas- atividade, que objetiva criar condições organizacionais necessárias ao processo de formação a nível local e regional, e assim, regulamentar o uso das aulas-atividade e o processo de formação continuada dos professores.

3.4.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos incluídos nesta pesquisa foram selecionados de um total de 240 (duzentos e quarenta) professores participantes da formação continuada nas duas regionais. Desse quantitativo, participaram 128 (cento e vinte oito) professores por comparecerem as formações continuadas assim distribuídas: responderam ao questionário 120 (cento e vinte) professores cursistas do componente curricular Língua Portuguesa, sendo 60 (sessenta) professores cursistas da GRE Agreste Meridional em Garanhuns, e 60 (sessenta) professores cursistas da GRE Recife Sul.

Foram entrevistados 8 (oito) professores assim distribuídas: uma entrevista com a professora gerente idealizadora do programa de formação continuada, uma com a professora coordenadora, responsável pela coordenação e logística do programa de formação, 6 (seis) entrevistas aos professores formadores do programa, 3 (três) com os professores formadores GRE Agreste Meridional em Garanhuns, e 3 (três) com os professores formadores da GRE – Recife Sul.

3.5. INSTRUMENTOS DA PESQUISA

No que se refere aos instrumentos de coletas de dados, Laville e Dionne (1999) dizem que “para coletar informações a propósito de fenômenos humanos, o pesquisador pode [...] consultar documentos sobre a questão, ou encontrar essa informação observando, ou ainda interrogando pessoas.” (LAVILLE E DIONNE, 1999, p.176)

Os dados da presente investigação foram coletados através de:

- Observação
- Questionário
- Entrevistas

3.5.1 Observação

A observação é uma técnica de coleta de dados que tem um papel importante na construção de saberes, pois como destaca Lavvile e Dionne (1999, p. 176) “[...] é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas”. Sendo assim um importante recurso para conseguir informações que utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade na busca de examinar os fatos a serem estudados.

Será adotada a observação estruturada, que se realiza em situações controladas para se responder a propósitos que foram definidos. Para Laville e Dionne (1999) a observação para ter validade científica é necessário que a mesma esteja posta a serviço de um objeto de pesquisa claramente explicitado. Nesse sentido “o pesquisador sabe quais aspectos do grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos” (GIL, 2009, p.104).

3.5.2 Questionário

Para essa pesquisa usamos questionários uniformizados, pois o mesmo “assegura que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira na mesma ordem e acompanhadas das mesmas opções de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas.” (LAVILLE E DIONNE, 1999, p. 184,)

No que se refere ao questionário, Richardson (2010, p.189) afirma a importância do seu uso e acrescenta que “a informação obtida por um questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo.” E este é dos objetivos desta dissertação. Acreditamos que esse instrumento irá nos possibilitar maiores possibilidades e alcançar tais objetivos. Eles asseguram que cada pessoa veja as questões formuladas da mesma maneira na mesma ordem e “acompanhadas das

mesmas opções de respostas, o que facilita a compilação e a comparação das respostas”.

Dessa forma, as questões inseridas na elaboração do questionário foram perguntas relacionadas entre si a fim de facilitar a organização, codificação dos dados como também a apresentação dos resultados. O primeiro bloco diz respeito à identificação pessoal e profissional dos docentes, contendo questões acerca das variáveis: gênero, faixa etária e idade, titulação acadêmica, tempo de formação e tempo de docência. Em seguida às questões contemplam a conceituação de saberes docente, formação continuada, novas estratégias / metodologias / sequência didática, ressignificação da prática do saber fazer docente, o professor, a escola como espaço interação de troca e da sua formação.

3.5.2.1 Adaptação do questionário

Quanto à adaptação do questionário procedeu após autorização de utilização pelo autor Ribeiro, (2006), (Apêndice I). O questionário original está composto por 24 (vinte e quatro) questões que tratam a respeito da formação continuada através de um programa de formação em rede.

Dessa forma, a adaptação realizada foi fundamentada nas especificidades dessa dissertação, nos objetivos da pesquisa e na revisão literária realizada. Assim, foram adaptadas 15 (quinze) questões, reformuladas para tornarem-se aplicáveis ao novo contexto; e foram inseridas 15 (quinze) questões novas. Com isso, o questionário adaptado foi composto por 30 (trinta) questões, todas fechadas. (Apêndice II). Logo a seguir a adaptação do questionário, as perguntas relacionadas entre si foram agrupadas, a fim de facilitar a organização, a codificação dos dados e apresentação dos resultados. Quadro 1.

O questionário foi aplicado a todos os professores cursistas do componente curricular Língua Portuguesa, em momento único, por ocasião de formação continuada em cumprimento ao calendário promovido pela Secretaria de Educação, estando presentes todos os 120 (cento e vinte) professores convocados das regionais Agrestes Meridionais Garanhuns e Recife Sul, sendo 60 (sessenta) de cada regional de ensino.

De modo geral destacamos a solicitude dos sujeitos dessa pesquisa em participar, bem como todo apoio dos Gestores, Coordenadores, Educadores de

Apoio, Equipe Técnica e Pedagógica das Escolas, da Secretária de Educação e das regionais em colaborar na aplicação dos questionários.

Descrição das variáveis do questionário adaptado aplicado aos professores cursistas das - GRE Agreste Meridional Garanhuns e GRE Recife Sul.	
Identificação Pessoal e Profissional dos Docentes	
Q1	Gênero
Q2	Faixa etária
Q3	Titulação acadêmica
Q4	Tempo de Formação
Q5	Tempo de experiência docente
Conhecimento de Saberes docente e Prática Pedagógica	
Q6	Conceito de saber
Q7	Saberes docente e prática de sala de aula
Entendimento de Formação Continuada	
Q8	Conceito de Formação Continuada
Q9	Formação Continuada – Prática docente e cursos de atualização
Q10	– Motivação / Participação
Q11	– Tipo – Ressignificar a prática pedagógica
Q12	– Compreensão teórica do processo educativo
Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio	
Q13	Programa de Formação – Nível de contribuição.
Q14	– Partipação – Socialização.
Q15	– Prática Pedagógica – Aulas mais ricas
Compreensão da Estratégia Metodológica Sequência Didática	
Q16	– Conceito de Sequência Didática
Q17	– Entendimento para utilizar a metodologia Sequência Didática
Q18	– Sequência Didática – Compreensão da Metodologia – Tipo / formação
Q19	– Proposta ressignificar a prática saber fazer docente.
Q20	– Sequência Didática mais formação para uso como método de ensino.
Q21	– Planejamento na metodologia sequência didática
Melhoria Profissional – Prática Pedagógica – Prática Saber Fazer Docente.	
Q24	Melhoria profissional, prática pedagógica do saber fazer docente.
Q22	Interação nos momentos de conversas entre os professores
Q26	Grupos de estudos organizados para discutir o cotidiano e a prática sala de aula.
Avaliação do Programa de Formação Continuada do Ensino Médio	
Q27	– Metodologia e dinâmica do Programa.
Q25	– Desempenho dos Professores Formadores.
Q28	– Envolvimento dos professores no desenvolvimento do programa.
Q29	– Obstáculo para o professor comparecer as formações.
Q23	– Material didático utilizado no Programa de Formação.
Q30	– Avaliação geral do programa de formação na Regional.

Quadro 1 – Referente à descrição das variáveis do questionário adaptado e aplicado aos docentes.

Fonte: Questionário aplicado (2012)

3.5.3 Entrevista

O uso da entrevista tem tido um recurso especial no âmbito das ciências sociais para aprofundar a interação entre entrevistador e entrevistado. Pois a na sua concepção é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas, Richardson (2010), explica “um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida da pessoa A para a pessoa B” (p. 207). Sendo um recurso para aprofundar a pesquisa.

As entrevistas foram realizadas seguindo um cronograma definido com todos que estivesse para participar das entrevistas, sem, portanto prejudicar os momentos de formação continuada ou as atividades pedagógicas dos participantes. Sendo assim, as entrevistas foram realizadas ora nos dias de formação continuada ou outro momento de acordo com a disponibilidade do entrevistado. Richardson, (1999) (2010), conceitua entrevista como “ato de perceber realizado entre duas pessoas” (p. 208).

Nessa perspectiva, elaboramos um guião da entrevista e realizamos junto as professoras formadoras, utilizando nesse momento o gravador como recurso, que acompanham pedagogicamente os professores das duas regionais que participaram do programa de formação continuada, os sujeitos dessa pesquisa. (Apêndice III)

As questões foram agrupada pela descrição das variáveis (Quadro 2), para facilitar a AD (análise do discurso) dos depoimentos dos professores entrevistados.

Descrição das variáveis da entrevista aplicada aos Professores Formadores do Programa de formação continuada do Ensino Médio.	
FD1	Identificação pessoal e profissional dos professores formadores
FD 2	Compreensão, conceito e Importância em formação continuada
FD 3	Entendimento e conceito de saber e de saber fazer docente.
FD 4	Importância dos professores formadores.
FD 5	Conhecimento e compreensão do Programa de Formação Continuada na metodologia sequências didáticas.
FD 6	Importância da interação dos professores com seus pares.
FD 7	Avaliação, pontos a superar e contribuições do programa de formação continuada para ressignificação da prática docente.

Quadro 2. Referente à descrição das variáveis da entrevista aplicada aos Professores Formadores.
Fonte: Entrevista aplicada (2012)

3.6. PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Quanto aos procedimentos da pesquisa, inicialmente houve o contato com as Gerências das duas regionais para obter-se autorização para realização da pesquisa através de ofício contendo carta-convite com os objetivos da pesquisa e solicitação de agendamento para a aplicação de questionário aos professores participantes da formação continuada do Ensino Médio (Apêndice IV).

Obtida autorização para coleta de dados, procuramos nos adequar ao cronograma dos momentos das formações continuadas e no dia e hora agendada fizemos uma breve explanação dos objetivos do estudo e instruções de preenchimento para que não houvesse dúvidas. Assim, foi aplicado o questionário aos professores cursistas e o tempo médio para preenchimento foi de 30 (trinta) minutos.

Após a aplicação do questionário foi solicitada a equipe da coordenação lista com a relação dos professores formadores do componente curricular Língua Portuguesa, das duas regionais para agendamento de data e horário para a realização da entrevista, através de um ofício contendo carta-convite explicando os objetivos da pesquisa, e a relevância social deste trabalho. (Apêndice V). As informações obtidas através das entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas para análise.

3.7 ANÁLISES DOS DADOS

3.7.1 Instrumento de análise dos dados dos questionários

Para o tratamento dos dados dos questionários dessa pesquisa, foi utilizado para análise dos dados o Software Aplicativo SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) que permitiu organizar e resumir conjuntos de dados. Na perspectiva de selecionar os sujeitos envolvidos, categorizar as entradas, ordenar dados, reorganizar informações e também trabalhar a base de dados em toda a pesquisa, e o Office Excel, sistema de análise estatístico e gráfico.

3.7.2. Instrumento de análise dos dados das entrevistas

O instrumento para o tratamento dos dados obtidos e análise das entrevistas foi o aporte teórico metodológico da Análise do Discurso – AD, Orlandi (2005) e Fairclough (2008), o qual privilegia as formas de produção, o interdiscurso, o dito, o não dito e o silenciado. Tendo como objetivo analisar as construções ideológicas presentes nos discursos dos professores formadores das duas regionais trabalhadas.

Dessa forma, a escolha da Análise do Discurso – AD justifica-se pela importância de apoiar-se em conceitos que facilitam a apreensão do fenômeno que é objeto do nosso estudo e possibilita através da desconstrução do discurso, que compõe as falas dos professores, o trabalho com os sentidos e as significações entre os interlocutores.

Como desconstruiremos os discursos dos saberes científico e saberes culturais, do senso comum, será possível via a Análise do Discurso – AD, entender e compreender os sentidos presentes nas construções discursivas. Para entender a Análise do Discurso – AD faz-se interessante compreender primeiramente o conceito de discurso.

Para Orlandi (2005, p.15) “a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento”. Foucault (1991) aponta que discurso:

é o caminho de uma contradição à outra: se dá lugar às que vemos, é que obedecem à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições, é mostrar o jogo que elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência. (p. 171)

A proposta é olhar para o discurso como elemento construído pelo homem como ser social e produtor de símbolos, significados, códigos, regras e normas que são manifestas por meio da linguagem para dá significado ao mundo constituído por ele e na relação com seus pares.

Segundo Fairclough (2008) utiliza o termo discurso considerando “[...] o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexa de variáveis situacionais” (p. 90).

O autor aborda que o discurso pode contribuir para a formação da estrutura social, sendo assim, uma prática não só de representação do mundo, mas de

significação deste. O interdiscurso é considerado a memória discursiva, ou seja, “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar” (ORLANDI, 2005, p.18), que foi esquecido, e é retomado em outro momento, dando a impressão que se sabe sobre aquilo que está falando, no entanto não se tem controle sobre o que é dito.

Para o trabalho com análise do discurso, optamos pela entrevista semiestruturada, com 08 (oito) professores formadores do Ensino Médio que constituíram o nossa investigação e permitir ao sujeito se posicionar e narrar, expondo seus pensamentos e reflexões sobre o assunto em questão, proporcionando dessa maneira a análise do discurso, que Richardson (2010), o coloca como “ato de perceber realizado entre duas pessoas” (p. 208).

Portanto nossa investigação, no que se refere à apresentação dos resultados da análise do discurso - AD dos professores obtidos através da entrevista semiestruturada está organizada a partir de Formações Discursivas (FD) que se inserem no âmbito dos sentidos construídos a partir da fala dos docentes.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA

A educação vive um tempo de grandes incertezas
de muitas perplexidades.
Sentimos a necessidade da mudança, mas
nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo.
Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos,
que se traduz numa pobreza de práticas.
Nóvoa (2009, p.27)

4.1 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INSTRUMENTO QUANTITATIVO

O acesso às regionais, Professores Formadores e Professores Cursistas, se deu através de ofício circular/encaminhamento ao Gestor da regional Garanhuns e da regional Recife Sul, explicando a necessidade da pesquisa, bem como seus benefícios. (Apêndice II).

4.1.1 Identificação Pessoal e Profissional dos Docentes

Foi evidenciada nesse estudo a predominância do gênero feminino não diferenciando que 76,7% dos estudantes, tanto ingressantes quanto concluintes, são do gênero feminino. Uma possível explicação para estes resultados é a predominância de estudantes do gênero feminino nos cursos de graduação nas Licenciaturas no Brasil, como afirma Rocha (2008), em pesquisa realizada pelo MEC acerca da trajetória dos cursos de graduação, no período de 1991 a 2004.

4.1.1.1 Gênero

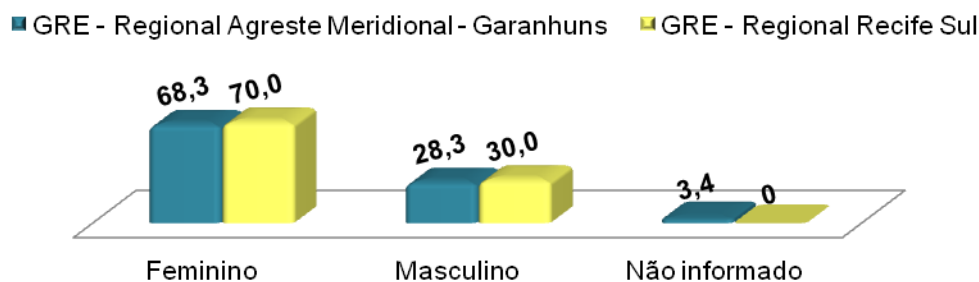
No universo pesquisado, houve predominância clara de docentes do gênero feminino, nas duas regionais: a GRE Agreste Meridional – Garanhuns, representando 68,3 % (n = 41) dos respondentes; enquanto apenas 28,3% (n = 17) dos Professores da amostra eram do gênero masculino. Observamos ainda nessa regional o dado não informado com um percentual de 3,4 % (n = 2). Com relação à GRE Recife Sul foi representado por 70,0 % (n = 42) do gênero feminino e 30,0% (n = 18), não apresentando percentual de não informado, conforme Quadro 3 Gráfico 1.

Q1 – Gênero	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Feminino	41	68,3 %	42	70,0 %
Masculino	17	28,3 %	18	30,0 %
Não informado	2	3,4 %	0	0
Total	60	100,0 %	60	100,0 %

Quadro 3: Referente a distribuição dos docentes por gênero.

Fonte: Questionário aplicado (2012).

Gênero



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul

Gráfico 1 - Distribuição gráfica dos docentes por gênero.

Fonte - Questionário aplicado (2012)

Estudos bem significativos têm apontado a tendência entre os professores das mulheres num percentual de 81,5% do total de professores que compõem da educação básica do país. Em todos os níveis de ensino dessa etapa. De acordo com dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo MEC no fim de 2010, existem quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão são do sexo feminino.

Esse percentual pode ser explicado historicamente, como aborda Freire (1996), que, a sociedade brasileira associa a função do professor a características geralmente consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza, sacerdócio e meiguice, o que deixa subentendido que o estudante tem extrema relação de afetividade com o professor, pois ele estudante espera ter aconchego e a mesma compreensão que teria diante de uma dificuldade em casa.

Com isso, verifica-se também na pesquisa de Guimarães (2004), realizada no Estado de Pernambuco, a predominância feminina representada por mais de 80,0% de sua amostra, demonstrando esses predicados comumente associados à classe feminina, para possuí-los não é necessário qualificação profissional.

4.1.1.2 Faixa etária

No que se refere à faixa etária predominante foi entre trinta e seis e quarenta e cinco anos, nas duas regionais, representando 50,0 % (n = 30) da amostra na Regional Agreste Meridional – Garanhuns, apenas 31,6 % (n = 19) dos professores foi enquadrado na faixa etária acima de quarenta e cinco anos, enquanto na

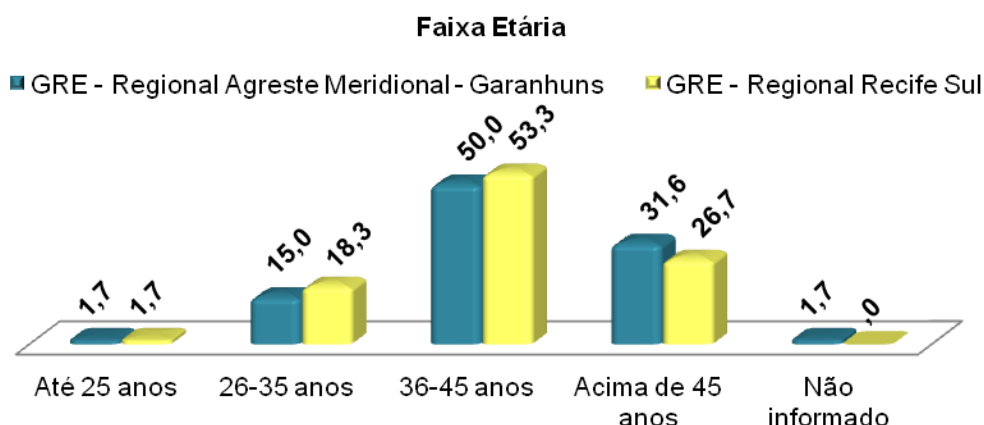
Regional Recife Sul 53,3 % (n = 32) na faixa de trinta e seis e quarenta e cinco anos e acima de quarenta e cinco anos 26,7 % (n = 16)

Aparecendo ainda, neste item, na GRE Agreste Meridional Garanhuns o percentual não informado de 1,7 % (n = 1), conforme Quadro 4 e Gráfico 2.

Q2 – Faixa Etária	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Até 25 anos	1	1,7 %	1	1,7 %
26-35 anos	9	15,0 %	11	18,3 %
36-45 anos	30	50,0 %	32	53,3 %
Acima de 45 anos	19	31,6 %	16	26,7 %
Não informado	1	1,7 %	0	,0
Total	60	100,0 %	60	100,0 %

Quadro 4 - Referente à distribuição dos professores quanto à faixa etária.

Fonte - Questionário aplicado (2012).



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012)

Gráfico 2 - Distribuição gráfica dos docentes por faixa etária.

Estes resultados nos remetem ao levantamento de uma questão: sabemos que os professores das duas regionais necessita de mais formação, novos saberes, novas experiência e possam colocar em prática no seu cotidiano, os saberes adquiridos como coloca Certeau (2008), a organização da vida cotidiana se articula “por registros”, “palavras amistosas”, “pedidos de notícias”, “maneiras de comportar-se” ou “ser conveniente”, só assim, poderá melhorar suas capacidades pessoais com arte de conviver, tornar-se parceiro de uma vida coletiva.

Nisto o autor se baseia no fato de que os professores nas duas regionais se encontram em faixas etárias mais avançadas, provavelmente, já possuem alguns anos de experiência na docência e dispõem de habilidades mais definidas para o

desenvolvimento de sua prática e do uso de pedagógico de estratégias e metodologias no seu cotidiano escolar.

4.1.1.3 Titulação acadêmica

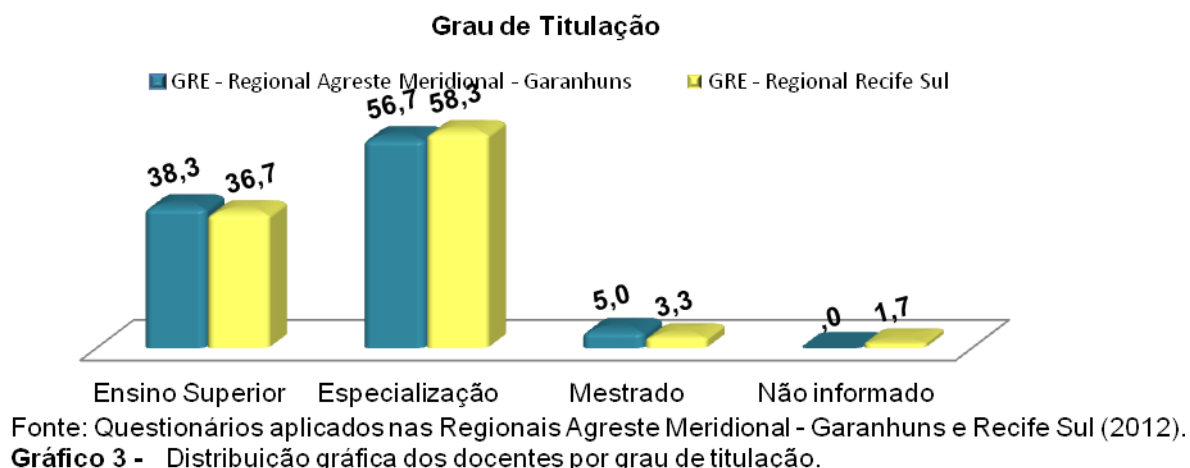
Com relação à maior titulação acadêmica dos docentes da amostra, verificou-se que na Regional Agreste Meridional Garanhuns 56,7 % (n = 34) possui Especialização e na Regional Recife Sul o percentual é de 58,3 % (n = 35), seguido do percentual dos que tem Graduação com Garanhuns com 38,3 % (n = 23) e Recife Sul com 36,7 % (n = 22) e com Mestrado, os percentuais: 5,0 % (n = 3) e 3,3 % (n = 2) nas regionais correspondentes. Aparece ainda na regional Recife Sul um percentual de não informado de 1,7 % (n = 1) conforme (Quadro 5 e Gráfico 3).

Vale salientar que foi assinalado pelos professores o seu maior grau de titulação o que deixou claro a necessidade da busca pela formação continuada pelos docentes nas duas regionais e que existe a preocupação com o aprimoramento profissional. Isto talvez se deva às exigências legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996, que determina no parágrafo II do artigo 52º, que: “a instituição de ensino superior deve ter no seu quadro de profissionais docentes um terço, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado” (BRASIL, 1996).

Q3 – Maior Grau de Titulação	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Ensino Superior	23	38,3 %	22	36,7 %
Especialização	34	56,7 %	35	58,3 %
Mestrado	3	5,0 %	2	3,3 %
Não informado	0	0	1	1,7 %
Total	60	100,0 %	60	100,0 %

Quadro 5 - Referente ao grau de titulação dos docentes

Fonte - Questionário aplicado (2012).



Um percentual bastante significativo de professores na Regional Agreste Meridional – Garanhuns de 56,7 % possui curso de especialização e de 58,3% na Regional Recife Sul. Diante do momento que vivemos em que muito se tem pensado na qualidade do ensino a busca dos docentes por uma melhor qualificação profissional é clara.

Portanto, observa-se no estado a oferta de inúmeros cursos de especialização que permite ao professor optar por aquele que, considera mais adequado, no momento presente, para a sua formação. É fato de o professor pode optar por diferentes cursos, aponta para a sua responsabilidade na busca também, da própria formação, visando à melhoria no processo do ensinar e do aprender.

A diversidade e a quantidade de cursos de especialização, que os professores encontram e participam nos permite levantar algumas reflexões, tais como: a riqueza do compartilhar de ideias, experiências e conhecimentos adquiridos nos cursos, que ocorre depois, entre os professores, nos espaços informais da escola, ou seja, no dia-a-dia do trabalho escolar, como também as possibilidades de melhoria no processo ensino-aprendizagem, da dinâmica do saber fazer docentes oriundos do conhecimento e do compartilhar de ideias e experiências adquiridas na participação nos cursos com seus pares, e em sala de aula com os estudantes.

4.1.1.4 Tempo de formação

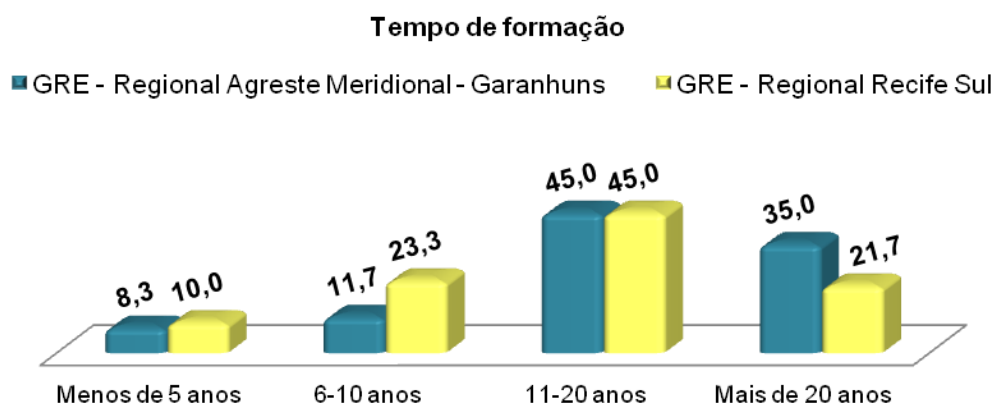
Verificou-se que a concentração de tempo de formação profissional entre onze a vinte anos com média de 45,0 %, (n= 27) anos nas duas regionais: conforme apresentado na (Quadro 6). e Gráfico 4 a seguir.

Q4 – Tempo de formação	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Menos de 5 anos	5	8,3 %	6	10,0 %
6-10 anos	7	11,7 %	14	23,3 %
11-20 anos	27	45,0 %	27	45,0 %
Mais de 20 anos	21	35,0 %	13	21,7 %
Total	60	100,0 %	60	100,0 %

Quadro 6 - Referente ao tempo de formação profissional dos docentes

Fonte - Questionário aplicado (2012).

Ainda com relação ao tempo de formação, foi registrado que Regional Agreste Meridional – Garanhuns que 8,3 % (n = 5) dos professores do Ensino Médio da amostra tem até cinco anos de formados, 11,7 % (n = 7) tem de seis a dez anos, 45,0 % (n = 27) que representa a maior concentração do tempo da experiência da sua formação profissional e 35,0 % (n = 21) com mais de 20 anos desse tempo de experiência. Quanto a Regional Recife Sul 10,0 % (n = 6) dos professores do Ensino Médio da amostra tem até cinco anos de formados, 23,3 % (n = 14) têm de seis a dez anos, 45,0 % (n = 27) também representa a maior concentração do tempo de experiência da formação profissional e 21,7 % (n = 13) com mais de 20 anos de experiência dos respondentes da pesquisa. (Quadro 7 e Gráfico 5).



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012)

Gráfico 4. Distribuição gráfica dos docentes por tempo de formação profissional.

Dessa forma, o maior percentual apontado nessa questão corresponde justamente às justificativas da questão dois. Logo 45,0% (n = 27) dos sujeitos da pesquisa têm entre onze a vinte anos de formados o que demonstra a caracterização desta amostra com um professor com certa experiência na docência, o que condiz com o fato que aborda a prática e a experiência docente.

4.1.1.5 Tempo de experiência docente

No que se refere ao tempo de experiência docente podemos verificar que dos participantes desta pesquisa possuem menos de um ano de experiência docente e, GRE Agreste Meridional – Garanhuns variou em relação à GRE Recife Sul. Assim, o maior percentual de experiência docente foi em Garanhuns 50,0 % (n= 30), seguido dos percentuais de 26,7 % (n= 16) enquanto que no Recife 46,7% (n= 28), 13,3 (n=8) 6,7(n=4) em Garanhuns, tendo ainda nessa regional um percentual de 3,3 (n=2) não informado, enquanto GRE Recife Sul os percentuais foram: 46,7 (n=28), 26,7 (n= 16), 20,0 (n=12) tendo ainda um percentual de não informado de 1,7 % conforme quadro 7.

De acordo com Pimenta (2008), para que se possa promover um processo de mudança pedagógica, faz-se necessário, antes de tudo, compreender que há décadas o professor recebe uma formação acadêmica hierarquizada e rígida, elaboram, reelaboram saberes em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse processo coletivo de troca de saberes e prática que os docentes vai construindo suas experiências e saberes como “praticum”, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Q5 – Tempo que ministra aulas	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Entre 1-5 anos	4	6,7	3	5,0
6-10 anos	8	13,3	16	26,7
11-20 anos	30	50,0	28	46,7
Mais de 20 anos	16	26,7	12	20,0
Não informado	2	3,3	1	1,7
Total	60	100,0	60	100,0

Quadro 7- Referente à distribuição do tempo que os docentes ministram aulas.

Fonte - Questionário aplicado (2012).

Ainda quanto ao tempo de docência verificou-se que na Regional Agreste Meridional – Garanhuns 6,7% (n = 4) dos professores participantes da pesquisa possui experiência docente ministrando aulas no período de um a cinco anos, 13,3% (n = 8) possuem de seis a dez anos dessa experiência e 50,0 % (n =30) ministra aulas a mais de 20 anos. Observou-se, também, que 3,3 % (n = 2) dos professores não informaram há quanto tempo ensinam. Quanto a Regional Recife Sul 5,0 % (n = 3) dos professores ministra aulas entre um a cinco anos, 26,7 % (n = 16) ministram aulas entre seis a dez anos, 46,7 % (n = 28) entre onze a vinte anos, 20,0 % (n = 12) lecionam a mais de vinte anos e apenas 1,7% (n = 1) não informaram há quanto tempo lecionam. (Quadro 7 e Gráfico 5).

A partir desta análise, surge a seguinte questão: como estes professores, em pouco tempo de experiência docente, tiveram tempo para construir conhecimentos, saberes, práticas pedagógicas ou apenas reproduzem modelos pré-estabelecidos para desempenharem seus papéis como professores? Vale ressaltar que mesmo com esse percentual de pouco tempo que ministram aulas e de experiência docente a busca por formação, informações, saberes, conhecimentos de novas estratégias metodológicas e recursos educacionais a busca de construir e produzir conhecimento é o ponto chave como características fundamentais.

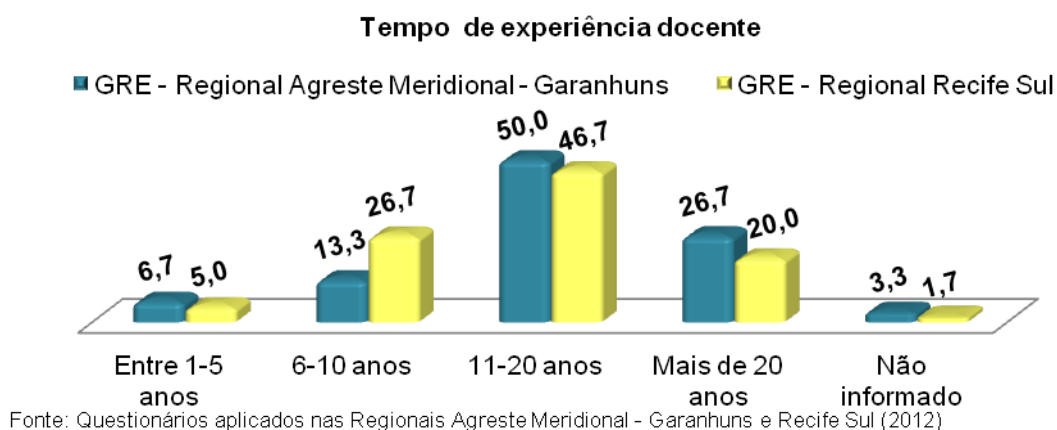


Gráfico 5 - Referente à distribuição gráfica do tempo que os docentes ministram aulas.

Ao relacionar os dados quanto ao tempo de formação com o tempo em que ministra aulas, verificou-se que há certo equilíbrio na experiência docente nas duas regionais 45,0 % dos professores que ensinam enquadrando-se entre onze – vinte anos, no que se refere ao tempo de formação profissional e 50,0 % e 46,7 % corresponde ao tempo que ministra aulas. Isso nos permite afirmar que os professores encontram certo equilíbrio não tendo docentes iniciantes em grande

quantidade, nem docentes que já estão perto de encerrar sua carreira, como vemos. O que observamos é que a grande maioria concentrada nas variáveis que apontam para certa experiência profissional.

4.1.2 Conhecimento de saberes docente e prática pedagógica.

A ideia de conhecimento de saberes docente baseiam-se no ato de ensinar e prática pedagógica Tardif, (2008), coloca que “o saber do professor são saberes que têm como objeto de trabalho seres humano”, são considerados atuação e ação docente, as quais fornecem subsídios para a própria prática.

4.1.2.1 Conceito de saber.

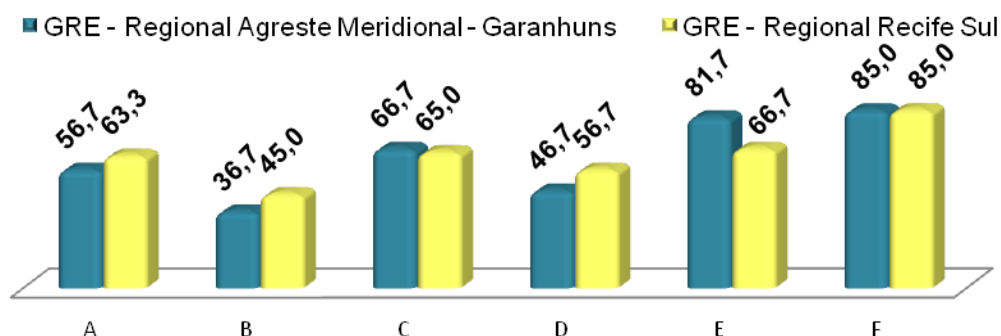
Nessa questão ao que se refere ao conceito de saber, é importante notar que nas duas regionais, ou seja, GRE Agreste Meridional Garanhuns e GRE Recife Sul tiveram um percentual de 85,0 % (n = 51) dos professores quando questionado sobre o conceito de saber, e, responderam que saber é o que aprendo em cursos, palestras seminários, capacitações e ou formações, seguido bem de perto com o item saber é o que aprendo com meus pares no exercício profissional, com os percentuais de 81,7 % (n = 49) e 66,7 % (n = 40) respectivamente nas duas regionais.

Q6 – O que é saber? Resposta		GRE - Regional Agreste Meridional - Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
		Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
A	Saber é o que aprendo no meu cotidiano	34	56,7 %	38	63,3 %
B	Saber é o que aprendi na Escola, na Universidade e até hoje	22	36,7 %	27	45,0 %
C	Saber é o que aprendo nos livros	40	66,7 %	39	65,0 %
D	Saber que eu aprendo no exercício da minha profissão	28	46,7 %	34	56,7 %
E	Saber é o que aprendo com meus pares no exercício profissional	49	81,7 %	40	66,7 %
F	Saber é o que aprendo em cursos, palestras, seminários, capacitações e ou formações.	51	85,0 %	51	85,0 %

Quadro 8 - Referente ao conceito do que é saber.

Fonte - Questionário aplicado (2012).

6. Percentual relativo às respostas da questão 6



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012)

Gráfico 6 - Referente a quantidade de participações dos docentes em formações ou cursos de atualizações

Isso nos reporta ao que aborda aos estudos de Tardif (2008) que o saber que envolve a dimensão individual e coletiva do ser humano e que essas dimensões são fenômenos presentes na vida e na carreira profissional, nas ações, nos objetivos do saber docente. Freira (1987) completa que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 58). Segundo o autor, o ensino só se constrói num processo permanente do aprender, uma construção que aprendo no dia a dia no meu cotidiano, na própria escola no exercício da minha profissão em troca com meus pares e na prática do saber fazer docente.

4.1.2.2 Saberes - Prática em sala de aula

Na questão referente aos saberes utilizados na prática da sala de aula 91,7 % (n = 55) dos entrevistados da regional Agreste Meridional Garanhuns respondeu que sim, e que utiliza diversos saberes para conhecer e ter domínio dos conteúdos das aulas com relação à regional Recife Sul o percentual neste item ficou em 86,7 % (n = 52)

Observou-se ainda, os percentuais de 88,3 % (n = 53) e de 75,0 % (n = 45) seguidos bem de pertos nas respostas ao item saber é um processo que envolve formação inicial e continuada respectivamente nas duas regionais. E ainda registramos um percentual significativo no item aprendizagens significativas no cotidiano ter a capacidade de continuar aprendendo na regional do Agreste Meridional Garanhuns de 81,7 % (n = 49) e de 65,0 % (n = 39) no Recife Sul

verificando com isso o empenho da regional Garanhuns aos aspectos ligados aos saberes mobilizado pela formação continuada.

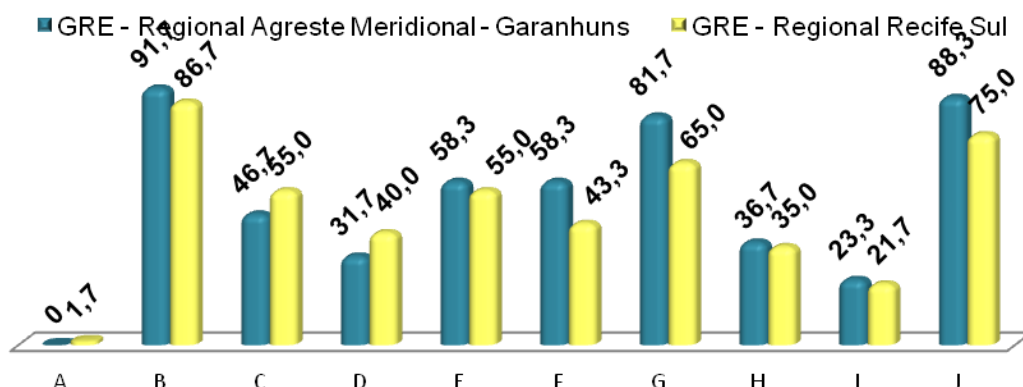
A ideia de que a prática de saberes se dá normalmente quando o professor está no desempenho de sua profissão é fundamental que ela tenha ligação com a prática docente, e que favoreça também o crescimento do professor no seu eu pessoal e profissional, provocando reflexões sobre o seu fazer, pois, ele trabalha num processo em que é formado e forma outras pessoas, por meio das múltiplas relações que se estabelecem no espaço escolar e no compartilhar de ideias e de experiências.

Q7 – Você considera que na sua prática de sala de aula utiliza diversos saberes? (assinale quantas alternativas for necessário)		GRE - Regional Agreste Meridional - Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
		Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Resposta					
A	Não trabalho com saberes na sala de aula	0	0	1	1,7 %
B	Sim, utilizo diversos saberes para conhecer e ter domínio dos conteúdos das aulas	55	91,7 %	52	86,7 %
C	Utilizo diversos saberes para pesquisar outros métodos e técnicas de ensino	28	46,7 %	33	55,0 %
D	Os diversos saberes me faz ficar ligado nas questões que dizem respeito ao ensino	19	31,7 %	24	40,0 %
E	Faz práticas pedagógica dinâmica, novos conhecimentos, competências e habilidades	35	58,3 %	33	55,0 %
F	Proporciona todo aparato de conhecimento que se tem e se aprende	35	58,3 %	26	43,3 %
G	Aprendizagens significativas no cotidiano ter a capacidade de continuar aprendendo	49	81,7 %	39	65,0 %
H	Ajuda elaborar material didático pedagógico educativo a prática docente	22	36,7 %	21	35,0 %
I	Ter consciência que sabe, para resolver situações problemas.	14	23,3 %	13	21,7 %
J	Saber é um processo que envolve formação inicial e continuada	53	88,3 %	45	75,0 %

Quadro 9 - Referente à utilização dos diversos saberes na sua prática em sala de aula

Fonte - Questionário aplicado (2012).

7. Percentual relativo às respostas da questão 7



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).

Gráfico 7 - Referente à utilização pelos docentes dos diversos saberes na sua prática em sala de aula

4.1.3 Entendimento de Formação Continuada

O entendimento de formação continuada é algo que se dá ao longo da carreira profissional, tendo a escola como locus privilegiado, e não algo que ocorre alheio a esse espaço e voltado apenas aos métodos e técnicas. Para Nóvoa (1992) a formação continuada abrange todas as “formas de saberes e aperfeiçoamento profissional docente” entre tantos se podem listar: palestras, cursos, oficinas, encontros grupos de estudos, seminários, plantões pedagógicos, congressos, horário de estudo e troca, momentos de monitoria reflexões na escola, planejamento participativo coletivo e com isso melhorar a prática docente.

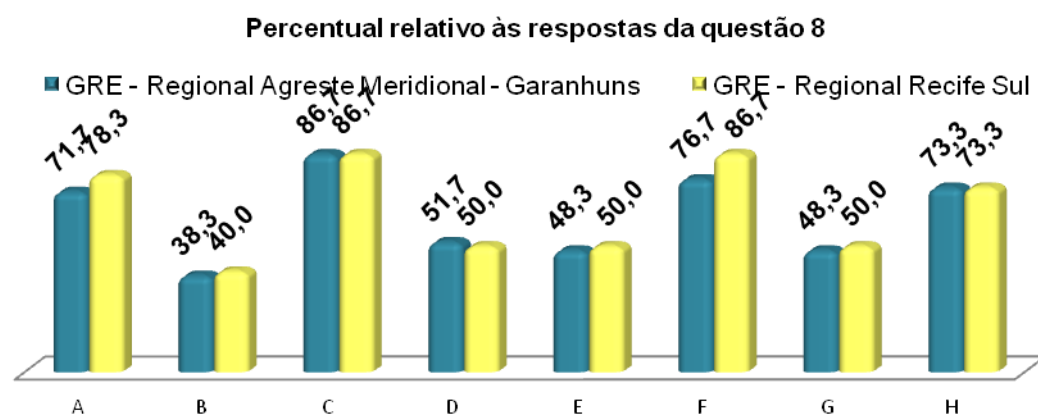
4.1.3.1 Conceito de Formação Continuada

Na questão em análise referente ao entendimento e conceito de formação continuada, verificamos o maior e o menor percentual neste item as regionais estão em sintonia. Em relação às variáveis referentes ao conceito de Formação Continuada quanto ao maior percentual nas duas regionais foi de 86,7 % (n = 52), para o item “Busca de novos conhecimentos, trocas de experiências para melhorar sua prática”. Quanto ao menor percentual temos respectivamente, 38,3 % (n = 23) e 40,0%, (n = 24) no item que aponta “Momento de socialização de experiências a partir da necessidade do professor”.

Q8 – Para você Conceito de Formação Continuada: (assinale quantas alternativas for necessário) Resposta		GRE - Regional Agreste Meridional - Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
		Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
A	Momento em que o professor participa para aperfeiçoar seus conhecimentos	43	71,7 %	47	78,3 %
B	Momento de socialização de experiências a partir da necessidade do professor	23	38,3 %	24	40,0 %
C	Busca de novos conhecimentos, trocas de experiências para melhorar sua prática.	52	86,7 %	52	86,7 %
D	Processo contínuo e continuado na busca do como se ensina e como se aprende	31	51,7 %	30	50,0 %
E	Momento de interagir com seus pares na busca de habilidades e competências eficazes a sua prática	29	48,3 %	30	50,0 %
F	Processo de atualização de conhecimentos, ideias e aprendizagem de novas tecnologias para melhoria do desempenho e dinâmica da sala de aula.	46	76,7 %	52	86,7 %
G	Momento de capacitação onde o docente reflete, aprende e inova sua prática.	29	48,3 %	30	50,0 %
H	Momento de dar continuidade ao aprendizado e a dinâmica do saber fazer docente	44	73,3 %	44	73,3 %

Quadro 10 - Referente ao conceito de formação continuada.

Fonte - Questionário aplicado (2012).



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012)

Gráfico 8– Referente à distribuição gráfica do conceito de formação continuada.

A ideia de formação continuada e de saberes por ela mobilizado, refere-se a toda a trajetória docente, de sua formação inicial que o professor recebe durante sua vida acadêmica a sua formação profissional e contínua. Sobre isso, Alarcão (2003)

coloca como “processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade” (ALARCÃO, 2003, p.100).

Assim, observamos os significativos percentuais nos itens dessa questão de 71,7 % (n = 43), e 78,3(n = 47) em cada regional, no item em que coloca a formação continuada como “momento em o professor participa para aperfeiçoar seus conhecimentos”. Outra relação interessante a ser estabelecida é com o percentual obtido de 73,3 % (n = 52), para as duas regionais que coloca a formação continuada como “momento de dar continuidade ao aprendizado e a dinâmica do saber fazer docente”, demonstrando claramente como a formação continuada é vista como espaço de crescimento e desenvolvimento ao longo de sua carreira profissional.

4.1.3.2 Formações continuada – Prática docente e cursos de atualização

No que se refere a participações em cursos de atualização de sua prática foi registrado que a grande maioria dos docentes respondentes desta pesquisa participou de muitas formações continuadas e dos saberes por ela mobilizado principalmente no que concerne a atualização de sua prática docente, com 81,6 % (n = 49), na GRE Agreste Meridional Garanhuns e 58,3 % (n = 35), a GRE Recife Sul, como pode ser observado no Quadro 11 e no Gráfico 09.

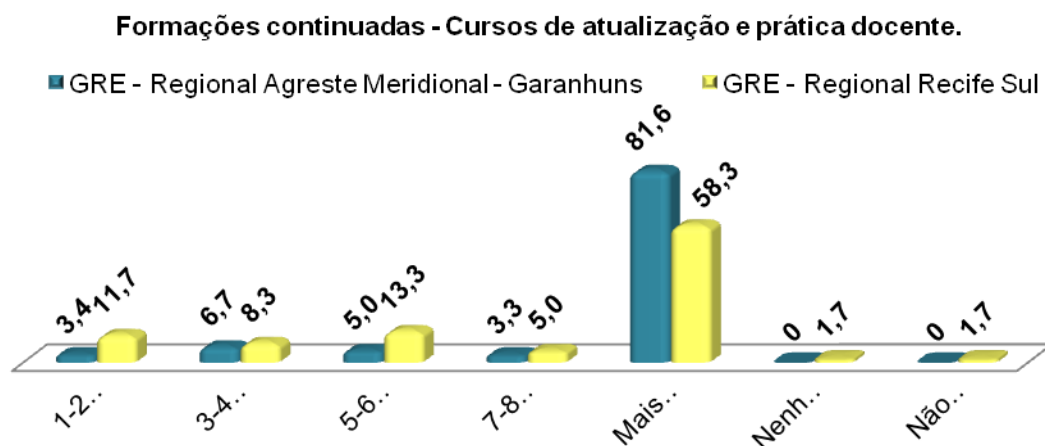
Q9- Você já participou de formações continuadas e ou cursos de atualização de sua prática docente? Respostas	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
1-2 participações	2	3,4	7	11,7
3-4 participações	4	6,7	5	8,3
5-6 participações	3	5,0	8	13,3
7-8 participações	2	3,3	3	5,0
Mais de 10 participações	49	81,6	35	58,3
Nenhuma participação	0	0	1	1,7
Não informado	0	0	1	1,7
Total	60	100,0	60	100,0

Quadro 11 - Referente à quantidade de participação dos docentes em formações e ou cursos de atualização. **Fonte:** Questionário aplicado (2012).

Fazendo a análise das respostas dos professores a essa questão, observa-se o que está em consonância com as políticas educacionais atuais, conforme destacado nos documentos oficiais, Planos, Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais, Referenciais para a Formação de Professores onde destacamos Brasil (1998).

A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos. Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é por si só, garantir a qualidade. (p. 17)

Sendo assim, alguns docentes justificaram a importância da participação nas formações continuadas e cursos de atualização a partir da “saberes por ela mobilizados, sua atualização e prática do saber fazer docente”. Observam-se ainda no Quadro 11 e Gráfico 09 a grande participação dos professores pesquisados de 81,6 % (n = 49), e 58,3 % (n = 35), em mais de dez formações ou atualizações, isso demonstra o interesse que os docentes têm não só no aperfeiçoamento profissional, mas no planejamento das ações do cotidiano escolar. Portanto, o Programa de Formação Continuada centraliza suas ações de formação docente em todas as áreas e componentes curriculares focadas na estratégia metodológica por sequência didática.



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).
Gráfico 9 - Referente à distribuição gráfica dos docentes em formações e ou cursos de atualização.

Falar do processo de atualização da formação continuada na prática docente é entender que as pessoas precisam interiorizar adaptar e experimentar aspectos novos, que viveram e vivem nas formações, levando em consideração os conhecimentos novos e saberes forma interativa que Imbernón (2010), coloca como

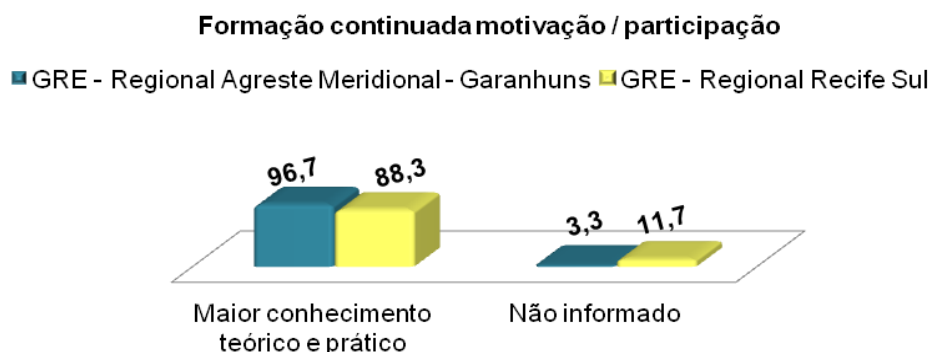
aquisição de conhecimento, processo que deve ser considerado amplo quando faz observar que a mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta. ,

4.1.3.3. Formação Continuada – Motivação – Participação.

Nessa questão no que se refere ao que motiva a participar da formação continuada em serviço, dentre os itens a serem escolhidos que foram: melhoria salarial, maior conhecimento teórico e prático e certificação, foram registrados que a grande maioria dos docentes respondentes desta pesquisa está preocupada em ter maior conhecimento teórico e prático num percentual de 96,7 (n = 58) na Regional Agreste Meridional – Garanhuns e 88,3 % (n = 53) na regional Recife Sul. Apareceu ainda, um percentual não informado 3,3 % (n = 2) e 11,7 % (n = 7) respectivamente nas regionais conforme o quadro e gráfico abaixo.

Q10- Que aspectos lhe motivam a participar de formação continuada em serviço? Respostas	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Maior conhecimento teórico e prático	58	96,7	53	88,3
Não informado	2	3,3	7	11,7
Total	60	100,0	60	100,0

Quadro 12- Referente aos aspectos que motivam os docentes a participar em formações continuadas. **Fonte -** Questionário aplicado (2012).



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).

Gráfico 10 - Referente à distribuição gráfica do que motivam os docentes a participar em formações continuadas.

Quanto aos aspectos que motivam as regionais a participar de Formação Continuada verificamos que é o desenvolvimento de ações que como coloca Nóvoa (1997) “promovam a preparação de professores reflexivos”, e que esses docentes

assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que “participem como protagonista na implementação das políticas educativas” (p.27).

4.1.3.4 Formação Continuada – Tipo – Ressignificar a prática pedagógica

Levando-se em consideração à participação dos professores no Programa de Formação Continuada do Ensino Médio verificou-se que na Regional Agreste Meridional Garanhuns 81,7% (n = 49) dos pesquisados responderam que as formações continuadas deveriam ser realizadas em Polos, ou seja, como elas acontecem desde que foram iniciadas em 2009, com “dinâmicas, grupos de estudos e participação dos professores”. Já na Regional Recife Sul o percentual neste item o percentual ficou em 75,0 % (n = 45), seguido bem de perto com um percentual bastante significativo do item: “formação centralizada pela Secretaria de Educação junto com as Gerências Regionais e Professores Formadores” com 61,7% (n = 37) na Regional Agreste Meridional Garanhuns e na Regional Recife Sul o percentual foi de 65,0 % (n = 39), participaram ou passaram por esse programa de formação continuada considerando viável este tipo de formação.

Outros dados foram significativos já que os professores estão familiarizados com as formações continuadas centralizadas, descentralizadas e ou em Núcleos ou Polos ministrados pela Secretaria de Educação, Gerências Regionais e Professores Formadores, conforme. Quadro 9 e Gráfico 7.

Q11 – Que tipo de formação continuada você considera viável e que prepara o professor para resignificar sua prática? (assinale quantas alternativas for necessário) Resposta		GRE - Regional Agreste Meridional - Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
		Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
A	Autoformação	14	23,3	10	16,7
B	Formação centralizada pela Secretaria de Educação, Gerências Regionais e Professores Formadores.	37	61,7	39	65,0
C	Formação descentralizada pela Secretaria de Educação, Gerências Regionais e Professores Formadores.	20	33,3	16	26,7
D	Em ambientes virtuais e ou plataformas de aprendizagem	10	16,7	15	25,0
E	O professor sozinho buscando e pesquisando na internet e em livros	29	48,3	31	51,7
F	Apresentações audiovisuais (Data show, PowerPoint).	12	20,0	15	25,0

G	O professor com seus pares trocando experiências e vivências de suas práticas	26	43,3	23	38,3
H	Em Polos com dinâmicas, grupos de estudos e maior participação dos professores.	49	81,7	45	75,0
I	Com mais atividades propostas com maior alcance a sala de aula	20	33,3	21	35,0

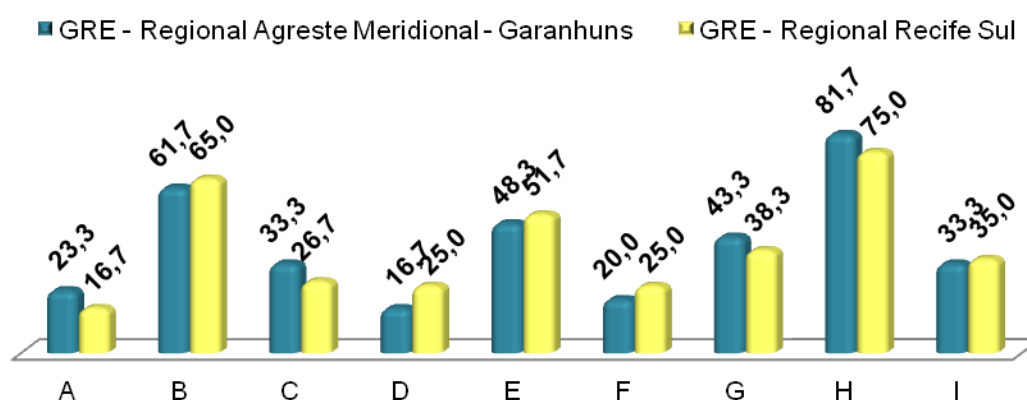
Quadro 13 - Referente ao tipo de formação continuada viável para ressignificar a prática docente.

Fonte - Questionário aplicado (2012).

Destaca-se o percentual de 65,0% (n = 39), na GRE Recife Sul e de 61,7% (n = 37), na GRE Agreste Meridional Garanhuns onde os professores que passaram pelo programa de formação continuada, o que está em consonância com as políticas educacionais atuais, conforme destacado pelos Referenciais para Formação de Professores Brasil, (1999)

A formação inicial em nível superior é fundamental, uma vez que possibilita que a profissionalização se inicie após uma formação em nível médio, considerada básica e direito de todos. Entretanto, não se pode desconsiderar que uma formação em nível superior não é por si só, garantia de qualidade. É consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável à criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores. (p.17)

Percentual relativo às respostas da questão 11



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).

Gráfico 11 - Referente ao tipo de formação continuada viável para ressignificar a prática docente.

Quanto ao tipo de participação em formação continuada destaca-se o percentual de 81,7% (n = 49), e 75,0% (n = 45), de professores que passam pelo Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, e que responderam preferir que as formações fossem realizadas em polos com dinâmicas, grupos de estudos e maior participação dos professores o que está em consonância com os documentos oficiais a legislação vigente além da importância dada pela

Base Curricular Comum - BCC- (2008) do Estado de Pernambuco quanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (2006) do Ensino Médio, ao trabalho nas formações continuadas, aos conteúdos desenvolvidos, a participação dos professores, a interação dos saberes e a troca de experiências com seus pares no exercício da ação e da reflexão na elaboração das sequências didáticas.

Assim, a BCC- PE (2008) acrescenta que “múltiplas opções” de encaminhamentos pedagógicos podem ser consideradas, desde que possibilitem competências e estão intimamente ligadas pelo processo de produção do conhecimento, “construído pela ação conjunta da prática docente para que surjam novas reflexões e novos conhecimentos que favorecem a ampliação dos novos saberes” (P. 32 - 33).

4.1.3.5. Formação continuada – compreensão teórica do processo educativo

De forma bem definida em termos da compreensão teórica, para saber se os assuntos discutidos na formação continuada se têm contribuído para uma visão mais ampla do processo educativo, observa-se que na GRE Agreste Meridional Garanhuns 98,3 % (n = 59) dos pesquisados responderam que sim e na GRE Recife Sul foi de 96,7 % (n = 58), conforme o quadro 14 e o gráfico 12, abaixo, demonstrando que a formação continuada em quase 100 % de seu percentual tem contemplado aos anseios dos docentes em termos de estratégias e metodologia adotada em todas as etapas desde apresentação do programa, adesão, grupo de formadores, grupos de estudo, entre outros. A esse respeito Nóvoa (1995), sinaliza que para a incorporação da prática interativa reflexiva, “a formação deve estimular uma perspectiva crítico reflexivo, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo que facilite as dinâmicas de que autoformação” (p. 25)

Nessa compreensão de formação que Candau (2002), coloca que é no cotidiano escolar que os professores aprendem, desaprendem, reestruturam seus saberes e suas práticas, fazem reflexões sobre suas ações e, portanto, constitui-se em um verdadeiro espaço de formação e crescimento profissional.

12- Em termos de compreensão teórica, os assuntos discutidos têm contribuído para uma visão mais ampla do	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual

processo educativo? Resposta				
Desconheço	0	0	1	1,7 %
Não	1	1,7 %	1	1,7 %
Sim	59	98,3 %	58	96,7 %
Total	60	100,0 %	60	100,0 %

Quadro 14 - Referente à compreensão teórica dos docentes.

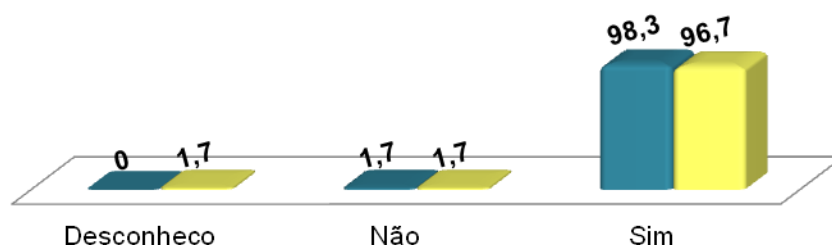
Fonte - Questionário aplicado (2012).

Este percentual expressivo nas duas regionais que responderam “sim” e que reconhece a escola como local que tem contribuído para a formação e optaram por não negar isso a ela quando a determinam como sendo um espaço\momento de treinamento, aperfeiçoamento profissional, capacitação enfim, formação.

Na visão de Nóvoa (1992), quando afirma a importância do professor ter agregado à sua experiência um processo de aprendizagem espontâneo, que lhe permita adquirir certezas quanto ao modo de controlar fatos e situações do seu trabalho, que se repetem no seu dia a dia, percebemos semelhança nas respostas de Candau (2002), das duas regionais, percebemos uma semelhança com as respostas das duas regionais, Com relação, à ideia de ensino e aprendizagem, a formação deve ser considerada como algo positivo e estar ligada à implantação de programas onde o professor deve participar refletir, socializar e não a visão como sendo o professor meramente executor de tarefas.

Formação Continuada – Compreensão teórica processo educativo

■ GRE - Regional Agreste Meridional - Garanhuns ■ GRE - Regional Recife Sul



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).

Gráfico 12 - Referente à compreensão teórica dos docentes, quanto à formação continuada.

Nessa mesma linha, Nóvoa (1992), ainda coloca que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, para que ele passe a ter uma autonomia contextualizada da profissão docente, sendo importante valorizar

paradigmas de formação que promovam a preparação de professores, para que eles sejam reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e, também, que participem de forma ativa como protagonistas na implementação das políticas educativas. Contudo, obtivemos ainda por parte de 1,7%, dos sujeitos, conforme a gráfico 12, que responderam não ou desconheço, a ideia de formação continuada quanto a compreensão teórica do processo educativo.

4.1.4. Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio

O grande desafio do Programa de Formação Continuada para professores da rede do estado de Pernambuco é a dinâmica, a agilidade o acompanhamento e o monitoramento das transformações que ocorre a cada segundo. Os avanços tecnológicos precisam ser desvendados quase diariamente para que se possa acompanhar esse movimento. O acesso à era digital é incluir-se no mundo e quesito indispensável para o desempenho profissional em qualquer área, além de, para alguns casos torna-se fonte de realização pessoal.

Com relação ao novo Programa de Formação Continuada para professores, este é baseado em eixos temáticos, quebrando as rígidas estruturas de disciplinas estanques, dando uma visão mais abrangente interdisciplinar e contextualizada dos componentes curriculares das diversas áreas do conhecimento na formação do professor.

4.1.4.1 Programa de formação continuada – Nível de contribuição

Referente ao desempenho quanto ao nível de contribuição do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio nas duas regionais verificou-se que na GRE Agreste Meridional Garanhuns o maior percentual foi 52,7 % (n = 31), com a resposta, “excelente” para 40,0 % (n = 24), na GRE Recife Sul, isso em termos das novas estratégias para a prática do saber fazer docente a ser utilizada pelos docentes. Quanto à resposta ao item “boa” o percentual foi na GRE Agreste Meridional Garanhuns 44,9% (n = 27), enquanto na GRE Recife Sul o percentual foi de 51,7 %, (n = 31), Isso vem mostrar a grande aceitação do programa de formação continuada para os professores do Ensino Médio

Ao fazemos essa análise, é interessante resgatar Tardif (2005), quando deixa claro que os saberes experienciais adquirem uma objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, pelo fato de a prática cotidiana da profissão e o contato com os outros parceiros não favorecerem apenas o desenvolvimento de certezas “experienciais”, mas, também, permitirem uma avaliação dos outros saberes existentes, através da sua retradução. Para o autor, não existe problema dos professores rejeitarem os outros saberes. Pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, traduzindo-os em categorias do seu próprio discurso de sala de aula.

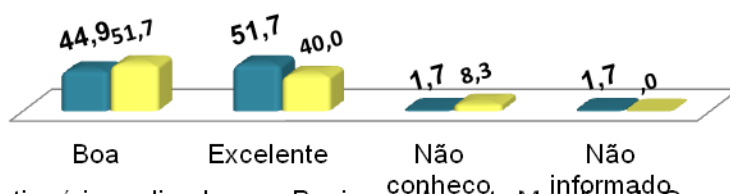
Dessa forma, é possível perceber que a prática dos professores pode ser vista como um processo de aprendizagem. Charlot (2000) reforça que aprender é tornar-se capaz de regular a relação consigo próprio, através da relação com os outros e reciprocamente encontrar a distância conveniente entre si e os outros, entre si e si mesmo nas diferentes situações, visando, com isso, a atingir o produto do aprendizado reflexivo, não o automatizado.

Q13- Qual tem sido o nível de contribuição do Programa de formação em termos de aplicação de novas metodologias para a prática do saber fazer docente em sala de aula? Resposta	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Boa	27	44,9 %	31	51,7 %
Excelente	31	52,7 %	24	40,0 %
Não conheço	1	1,7 %	5	8,3 %
Não informado	1	1,7 %	0	,0
Total	60	100,0 %	60	100,0 %

Quadro 15 - Referente ao nível de contribuição do programa de formação continuada para professores. **Fonte** - Questionário aplicado (2012).

Programa de Formação Continuada - Nível de Contribuição.

■ GRE - Regional Agreste Meridional - Garanhuns ■ GRE - Regional Recife Sul



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).
Gráfico 13 - Distribuição gráfica do nível de contribuição do programa de formação continuada.

Na questão seguinte apresenta-se de forma mais específica o programa de formação, pois é na reflexão sobre a ação que se pretende pensar a prática do professor e o nível de contribuição para sua trajetória profissional e a ressignificação da sua prática pedagógica.

4.1.4.2. Programa de Formação – Participação – Socialização

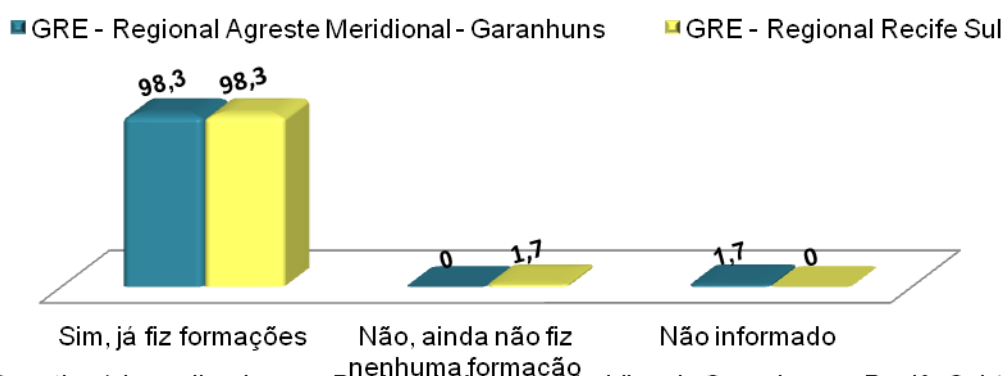
Nessa questão ainda referente às contribuições do programa de formação para a prática docente de cada professor é possível observar a segurança que o professores tem nas suas respostas, muito significativa e objetiva, respondendo “sim, já fiz formações” duas regionais com percentuais de 98,3 %, quase 100,0% dos docentes deixando claro com isso que os momentos de formações, para serem importantes, têm que acontecer na troca, na participação, na interação enfim na socialização das experiências e atuação desse professor, bem como não devendo acontecer só em um momento estanque.

Sendo assim, tomando como ponto de discussão a lembramos a fala de Nóvoa (1992) que afirma é preciso trabalhar nas formações a diversificação dos modelos e das práticas, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico, pois a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos tipos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre sua utilização.

Q14- Você considera que suas aulas ficaram mais ricas depois das formações que participa ou que participou? Resposta	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Sim, já fiz formações	59	98,3 %	59	98,3 %
Não, ainda não fiz nenhuma formação	0	0	1	1,7 %
Não informado	1	1,7 %	0	0
Total	60	100,0 %	60	100,0 %

Quadro 16 - Referente à contribuição do programa de formação para enriquecer as aulas dos professores. **Fonte** - Questionário aplicado (2012).

Programa de Formação - Participação - Socialização.



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).

Gráfico 14 - Referente à contribuição do programa de formação – Participação – Socialização.

Fazendo a análise do gráfico apresentado, observa-se que quase 98,3% das respostas dos professores foram sim, já fizeram formações. Isso Perrenoud (1999) apresenta na perspectiva de professor competente com capacidade de ensinar “reforçar a decisão de aprender e estimular o desejo de aprender, relacionando isso com o saber” (p. 71). Para isso, é necessária uma metodologia, uma estratégia que dê sentido e significado aos saberes mobilizado pela formação continuada.

4.1.4.3. Programa de Formação – Prática pedagógica – Aulas mais ricas.

Diante da discussão sobre o programa de formação para a prática docente, procuramos, neste item, aprofundar a análise, baseando-nos, ainda, nos discursos dos sujeitos, com relação, mais especificamente, a prática pedagógica e como as aulas ficaram mais ricas com as formações continuadas, das quais participaram e

que julgam viáveis para o desenvolvimento do processo de ensino. Para tanto, observando as respostas, as falas dos sujeitos que, em se tratando de contribuição da formação processo de ensino, as aulas ficaram mais ricas, associando a riqueza das aulas às ideias de segurança e domínio, ou seja, a um processo interativo e dinâmico.

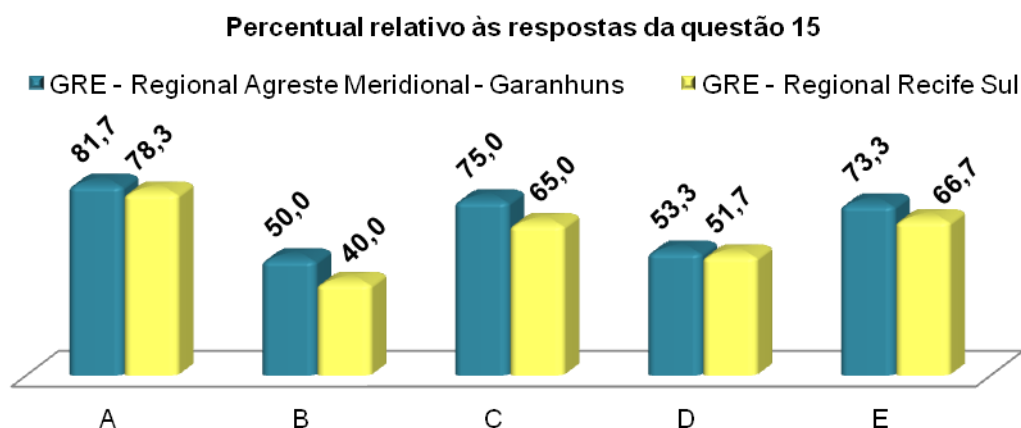
Dessa forma, destaca-se para o item “Melhorou meus saberes, minha prática e autoformação” o percentual de 81,7 % (n = 49) na regional de Garanhuns e de 78,3 % (n = 47) para a regional do Recife, seguido do item “com certeza minhas aulas ficaram mais ricas” com o percentual de 75,0 % (n = 45) na regional de Garanhuns e de 65,0 % (n = 39) na regional do Recife. Observamos ainda um item significativo neste “creio que aprendi a atender melhor as necessidades do meu estudante” o percentual de 73,3 % (n = 44) na regional de Garanhuns e de 66,7 % (n = 40) na regional do Recife. Com isso só vem mostrar ainda mais a mudança em na prática pedagógica, no desenvolvimento das aulas e prática docente como um todo, veja o quadro 17 e gráfico 15 abaixo.

Q15 – Em caso de resposta afirmativa na questão passada Como as aulas ficaram mais ricas? (assinale quantas alternativas for necessário)		GRE - Regional Agreste Meridional - Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
		Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Resposta					
A	Melhorou meus saberes, minha prática e autoformação.	49	81,7 %	47	78,3 %
B	Melhorou meu desempenho com a troca com meus colegas /amigos e ou pares	30	50,0 %	24	40,0 %
C	Com certeza minhas aulas ficaram mais ricas	45	75,0 %	39	65,0 %
D	Acredito que posso melhorar cada vez mais dinâmica do saber fazer na sala de aula	32	53,3 %	31	51,7 %
E	Creio que aprendi a atender melhor as necessidades do meu estudante	44	73,3 %	40	66,7 %

Quadro 17 - Referente às respostas das contribuições das formações para aulas ficarem mais ricas.
Fonte - Questionário aplicado (2012).

Nesse mesma linha, Imbernón (2010) coloca que a aquisição de conhecimento pelos professores é um processo complexo, adaptativo e experiencial.

Assim, para que uma formação continuada seja significativa e útil, precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente para cada professor.



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).
Gráfico 15 - Distribuição gráfica das contribuições das formações para aulas ficarem mais ricas.

Verificou-se que quanto maior a capacidade de adaptação à formação, mais facilmente ela será colocada em prática pelo professor no seu dia a dia, em sala de aula ou na escola, e será incorporada às suas práticas profissionais habituais. Daí conclui-se que é preciso recriar as formas convencionais de ensino e aprendizagem para, cada vez mais, torná-las adequadas às peculiaridades da formação continuada dos professores

4.1.5. Compreensão da Metodológica Sequência didática.

No que se refere à compreensão da metodologia sequência didática do programa de formação continuada para os professores do Ensino Médio o intuito do trabalho é apresentar uma estratégia que contribua para ressignificar a prática do saber fazer docente. Essa metodologia visa não só a melhoria no saber docente, mas todo conhecimentos, compreensão e aporte teórico, que favorece o aprendizado dos gêneros textuais, e verificar e como a sequência didática pode influenciar na retextualização de um gênero acadêmico, especificamente.

4.1.5.1 Conceito de Sequência Didática.

Nos dados obtidos na questão em foco em que pergunta o que você entende por sequência didática, verificou-se que 90,0 % (n= 54) dos professores na Regional

do Agreste Meridional Garanhuns responderam que sequência didática, é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para atender melhor a aprendizagem do estudante, e na Regional Recife Sul o percentual foi de 80,0 % (n= 48). Por isso, Dolz e Schneuwly, (2004), aborda que ensinar por meio de sequência didática, tem a função de “preparar os estudantes para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana”.

Observando o quadro 17 e gráfico 15 com o resultado das duas regionais destacamos nessa questão o percentual de 76,0% (n= 46) para a GRE Garanhuns e de 60,0 % (n= 36) para a GRE do Recife na resposta sobre o conceito de “sequência didática”. Seguido dos percentuais de 75,0 % (n= 45) e 66,7 % (n= 40) para a resposta “sequência didática é um procedimento organizativo do ensino que permite levar em conta, ao mesmo tempo e de maneira integrada, os conteúdos de ensino”. Continuando ainda com os percentuais de 63,3 (n= 38) e 56,7 (n= 34) respectivamente para a resposta de sequência didática “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais”. Daí concluiu que a sequência didática facilita o planejamento contínuo dos professores e a explicitação dos objetivos de aprendizagem para os próprios estudantes.

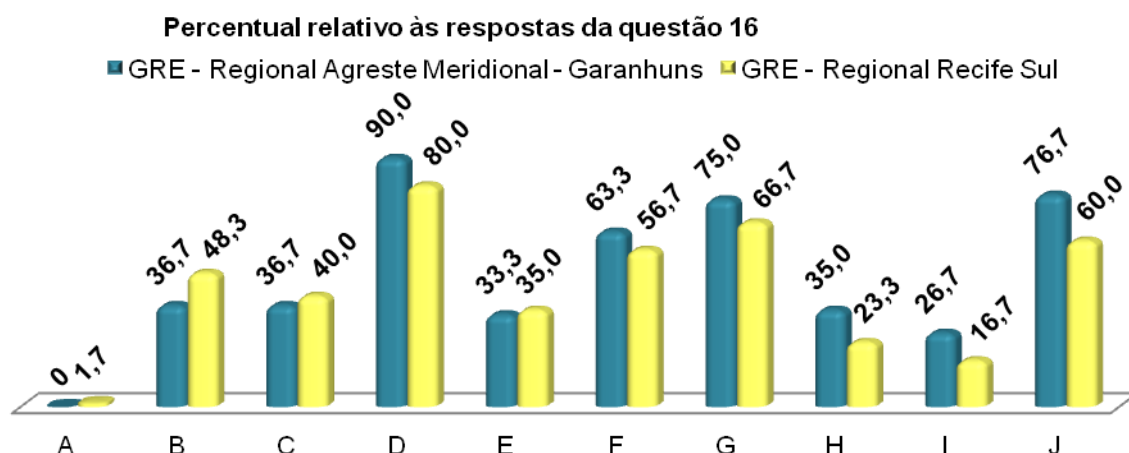
4.1.5.2 Entendimento para utilizar a metodologia sequência didática.

Nas questões relacionadas ao entendimento da estratégia metodológica sequência didática pode comprovar que as duas regionais tem caro o conceito de que a sequência didática como um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para atender melhor a aprendizagem do estudante, com 90,0 % na regional de Garanhuns e de 80,0% da regional da capital, comprova-se o interesse e participação no conteúdo da formação. Isso pode-se acompanhar no quadro e gráfico abaixo.

Q16 – O que você entende por sequência didática? (assinale quantas alternativas for necessário) Respostas		GRE - Regional Agreste Meridional - Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
		Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
A	Não sei o que é, e nem utilizo sequência didática na prática da sala de aula.	0	0	1	1,7 %

B	Conjunto de atividades planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida	22	36,7 %	29	48,3 %
C	Algo que facilita o planejamento contínuo e a explicitação dos objetivos de aprendizagem para os próprios estudantes	22	36,7 %	24	40,0 %
D	Sequência didática é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para atender melhor a aprendizagem do estudante.	54	90,0 %	48	80,0 %
E	Sei o que é sequência didática, utilizo no meu planejamento e como metodologia para ensinar os conteúdos programáticos das minhas aulas.	20	33,3 %	21	35,0 %
F	Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais.	38	63,3 %	34	56,7 %
G	Sequência didática é um procedimento organizado do ensino que permite levar em conta, ao mesmo tempo e de maneira integrada, os conteúdos de ensino.	45	75,0 %	40	66,7 %
H	Uma estratégia de transposição didática, que estabelece relações entre professor-aluno-saber.	21	35,0 %	14	23,3 %
I	Maneira como o professor gerencia estas situações chamada transposição interna (saber a ensinar - saber ensinado)	16	26,7 %	10	16,7 %
J	Compreendemos essa metodologia como um procedimento organizado do ensino, planejado e orientado com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa.	46	76,7 %	36	60,0 %

Quadro 18 - Referente às respostas dadas pelos professores ao conceito de sequência didática.
Fonte - Questionário aplicado (2012).



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).
Gráfico 16 - Gráfico das respostas dos docentes sobre o conceito de sequência didática.

Dentro desse aspecto onde pergunta se já realizou formação continuada para utilizar sequência didática como era de se esperar a regional Agreste Meridional Garanhuns 95,0 % (n= 57) foram quase unânimes em responder que sim, e que realizou formação para 78,3 % (n= 47) da GRE Recife Sul. Quadro 16 e Gráfico 14.

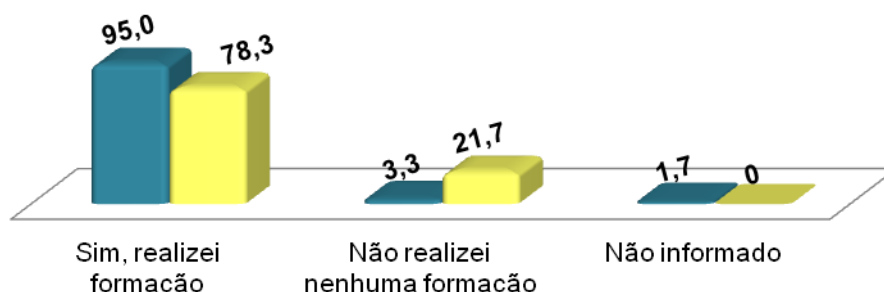
Q17- Você realizou formação continuada para utilizar a metodologia Sequência Didática? Respostas	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Sim, realizei formação.	57	95,0 %	47	78,3 %
Não realizei nenhuma formação	2	3,3 %	13	21,7 %
Não informado	1	1,7 %	0	0
Total	60	100,0 %	60	100,0 %

Quadro 19 - Referente à realização de formação continuada na metodologia sequência didática.

Fonte - Questionário aplicado (2012).

Formação continuada para utilizar a metodologia Sequência Didática

■ GRE - Regional Agreste Meridional - Garanhuns ■ GRE - Regional Recife Sul



fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).

Gráfico 17 - Gráfico da realização pelos docentes de formação na metodologia sequência didática.

Nessa questão, fica evidente na GRE Agreste Meridional – Garanhuns pelo percentual de 95,0% para sim, realizei formação para 78,3% da GRE Recife Sul reforçando tudo que acompanhamos, presenciamos e que Nóvoa (1995) coloca, importa valorizar paradigmas de formação que “promovam a preparação dos professores reflexivos” que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional que participem como protagonista na implementação das políticas educativas (p. 27).

4.1.5.3 Sequência Didática – Tipo de formação

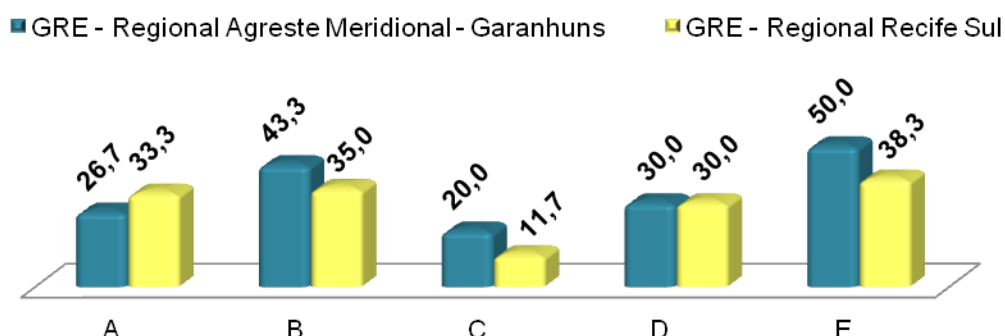
Observando as respostas para essa questão onde pergunta se já realizou formação continuada utilizando a metodologia sequências didáticas e que tipo de formação recebeu, verificamos que na Regional Agreste Meridional Garanhuns com o percentual foi de 50,0 % (n – 30) e na Regional Recife Sul de 38,3 % (n - 23) responderam que o tipo de formação que gostariam de receber era através de cursos de longa duração com mais de 40 horas de duração, seguido de dinâmicas, grupos de estudos, oficinas com os percentuais de 43,3 % (n - 26) e de 35,0% (n - 21) respectivamente nas regionais, o que demonstra a disposição do professor em estudar e se qualificar para um melhor desempenho de sua prática, como vemos os resultados do Quadro 20 e Gráfico 18.

Q18 – Se você assinalou “sim” na questão passada (Q17) responda que tipo de formação recebeu? (assinale quantas alternativas for necessário). Respostas		GRE - Regional Agreste Meridional - Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
		Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
A	Palestras, Seminários, Conferências.	16	26,7	20	33,3
B	Dinâmicas, grupos de estudos, oficinas	26	43,3	21	35,0
C	Cursos de curta duração (até 8 horas)	12	20,0	7	11,7
D	Cursos de média duração (de 8 a 40 hs)	18	30,0	18	30,0
E	Cursos de longa duração (Mais de 40 horas)	30	50,0	23	38,3

Quadro 20 - Referente à distribuição das respostas “sim” a questão (Q 17) pelos docentes.

Fonte - Questionário aplicado (2012).

Compreensão da metodologia - Tipo



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).

Gráfico 18 - Distribuição gráfica das respostas “sim” compreensão da metodologia - Tipo

Ter compreensão da metodologia utilizada na formação continuada é sentir necessidade de buscar mais e mais envolver-se nas formações para que possa por

em prática as estratégias metodológicas que Nóvoa (1992) coloca que a mudança educacional depende dos professores e da sua formação e que venha motivá-los no desenvolvimento das tarefas, das aulas e da sua prática.

4.1.5.4 Proposta para ressignificar a prática do saber fazer docente

Na questão apresentada sobre a proposta de ressignificar a prática do saber fazer docente com a utilização da sequência didática como metodologia, observou que na regional do Agreste Meridional Garanhuns, 95,0 % (n = 57) dos professores respondeu “sim”, que utilizavam a sequência didática como metodologia para ressignificar prática docente, seguido do percentual de 5,0 % (n = 3), não havendo registro para os itens não uso nem conheço esta metodologia e não informado que ainda não utiliza mais pretende utilizar. Enquanto na Regional Recife Sul os percentuais dos professores para essa questão foram de 81,7 (n = 49), para “sim”, que utilizam a sequência didática como metodologia para ressignificar prática docente, seguido do percentual de 11,7 % (n = 7), para o item, “ainda não, mais pretende utilizar”, houve registro com percentuais de 3,3 (n = 2) para os itens: “não uso nem conheço esta metodologia” e no item “não informado”, nessa regional.

Isso demonstra como os professores se sentem diante de uma nova postura na forma de trabalhar com sequência didática na interatividade entre eles. A presença do outro ressignificando sua prática enfatiza a verdadeira comunicação verbal: o diálogo. Sobre isso Bakhtin (2000) afirma que a fala só existe na forma concreta dos enunciados do indivíduo. Este, em suas relações - pergunta-resposta, só é possível na comunicação verbal” (BAKHTIN, 2000, p. 291). Uma vez que garante a interação com seus pares e o processo de ensino-aprendizagem.

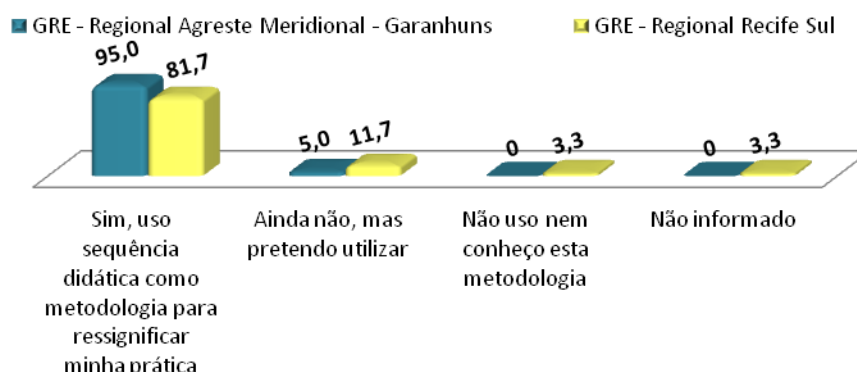
Q19- Você já utilizou como proposta de ensino Sequência Didática como metodologia para ressignificar sua prática do saber fazer docente? Resposta	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Sim, uso sequência didática como metodologia para ressignificar minha prática.	57	95,0 %	49	81,7 %
Ainda não, mas pretendo utilizar.	3	5,0 %	7	11,7 %

Não uso nem conheço esta metodologia	0	0	2	3,3 %
Não informado	0	0	2	3,3 %
Total	60	100,0 %	60	100,0 %

Quadro 21 - Referente à utilização da metodologia sequência didática para ressignificar a prática docente.

Fonte - Questionário aplicado (2012).

Proposta ressignificar a prática do saber fazer docente



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).

Gráfico 19 - Referente à distribuição gráfica da proposta de ressignificar a prática do saber fazer docente.

Observando nas duas regionais onde tiveram o maior percentual de respostas com 95,0 a GRE do Agreste Meridional e 81,7% para a GRE Recife Sul na resposta sim, uso sequência didática como metodologia para ressignificar minha prática, reforça ainda mais a grande expectativa do professor em colocar em prática o saber, o fazer para melhoria da sua prática e do processo ensino e aprendizagem.

4.1.5.5 Sequência didática mais formação para uso como método de ensino.

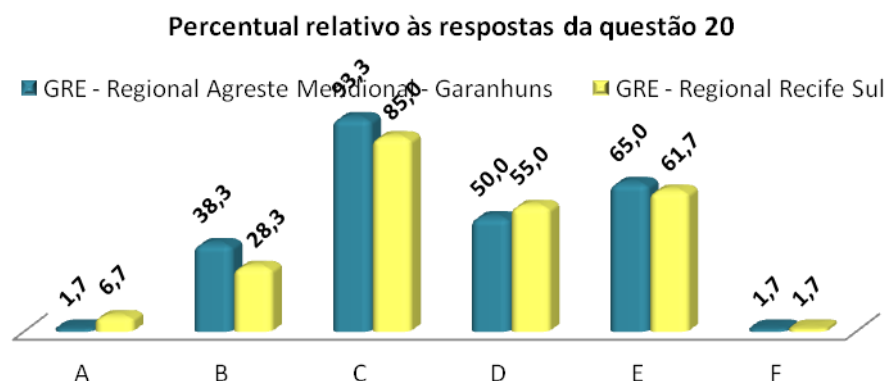
Nesse enfoque de formação para utilizar os saberes por ela mobilizados na metodologia sequência didáticos, em consonância com o que foi colocado por Imbernón (2010), é afirmado por Sacristán (1999) que o professor é quem decide. É ele quem é o mediador da aprendizagem, é ele que, diante da atitude que mantenha frente ao conhecimento, condiciona qualidade da aprendizagem, como, também, a atitude frente ao saber e à cultura.

Q20 – Você julga precisar de mais formação continuada para utilizar sequência didática como método e assim melhorar a dinâmica da prática docente? (assinale quantas alternativas for necessário)	GRE - Regional Agreste Meridional - Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual

Resposta					
A	Desconheço tudo que se relaciona com Sequência Didática	1	1,7	4	6,7
B	Já conheço tudo que se relaciona com Sequência Didática	23	38,3	17	28,3
C	Acredito que quanto mais formação para utilizar as Sequência Didática melhor	56	93,3	51	85,0
D	Com certeza as formações me fornecem as ferramentas para alimentar minha prática	30	50,0	33	55,0
E	Com certeza as formações me fornecem as ferramentas como internet (e-mail, blog, buscadores, Software educativo etc.) para desenvolver uma prática mais dinâmica	39	65,0	37	61,7
F	Não preciso de mais informação e formação continuada	1	1,7	1	1,7

Quadro 22 - Referente à necessidade de mais formação para utilizar sequência didática como método didático.

Fonte - Questionário aplicado (2012).



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).

Gráfico 20 - Referente à necessidade de mais formação para utilizar sequência didática como método didático.

Observando no gráfico as respostas das regionais a essa questão, evidencia-se coerência e precisão nas respostas entendendo que a formação do professor vai além da metodologia e construção de conhecimento.

4.1.5.6 Planejamento na metodologia sequência didática.

Quanto ao planejamento na metodologia sequência didática, a pluralidade dos saberes docentes permite que eles sejam agrupados, de acordo com a origem e produção desses saberes à prática docente. Ou seja, aqueles ligados às diversas áreas de conhecimento e à organização educacional de um modo geral e aqueles saberes produzidos a partir da prática docente ou ainda, aqueles que são

elaborados pelo professor a partir das necessidades do trabalho docente, articulando a ele os demais saberes.

Nessa linha falando da metodologia baseada em sequências didáticas, Bronckart (2006) coloca que é possível, por meio delas, utilizar os conhecimentos gramaticais que os estudantes dispõem e isso "é colocar a gramática a serviço da produção de texto". Ele sugere que o próprio professor construa um modelo didático, "uma versão simplificada do gênero".

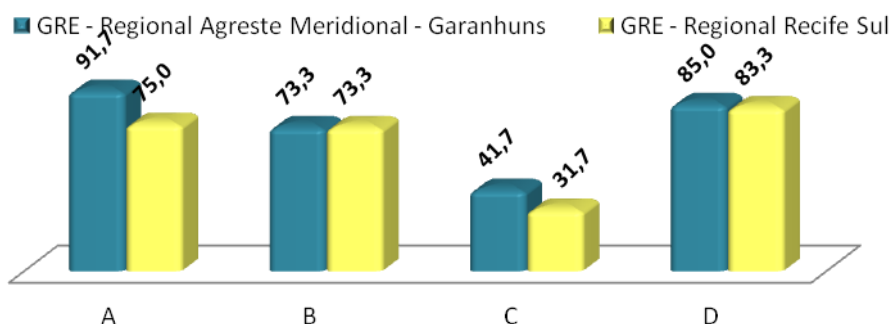
Assim, podemos observar na questão apresentada que as respostas da regional Agreste Meridional Garanhuns, o percentual mais alto de respostas dos professores foi no item "A" 91,7 % (n = 55), seguido do item "D" com 85,0 % (n = 51), de 73,3 % (n = 44), e 41,7 % (n = 25). Quanto à regional Recife Sul os percentuais foram: o maior item foi "D" com 83,3 % (n = 50), seguido de "A" com 75,0 % (n = 45), e 73,3 % (n = 44), 31,7 % (n = 19).

Q21- Como o planejamento na metodologia sequência didática lhe ajuda para ressignificação de sua prática pedagógica? (assinale quantas alternativas for necessário) Resposta		GRE - Regional Agreste Meridional - Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
		Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
A	Na elaboração dos planos de aula, das atividades e dos conteúdos curriculares	55	91,7	45	75,0
B	Para tornar minhas aulas mais dinâmicas e participativas	44	73,3	44	73,3
C	Para acompanhamento da aprendizagem e participação do estudante	25	41,7	19	31,7
D	Para contextualização da aprendizagem, avaliação e redirecionamento das ações	51	85,0	50	83,3

Quadro 23 - Referente ao planejamento pelos professores na metodologia sequência didática.

Fonte - Questionário aplicado (2012)

Percentual relativo às respostas da questão 21



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).

Gráfico 21 - Referente ao gráfico planejamento pelos professores na metodologia sequência didática.

Entendemos que o professor precisa pensar em planejar e pensar uma metodologia sequência didática dinâmica e reflexiva, para responder às novas exigências de mudanças de caráter subjetivo e objetivo na ressignificação da sua identidade profissional e melhoria de sua prática.

4.1.6 Melhoria Profissional – Prática Pedagógica e prática do saber fazer docente

Em termos de melhoria da prática pedagógica e do saber fazer docente, de acordo com as colocações dos professores, pode-se verificar que ao fazerem uso de uma metodologia tão abrangente, extrapolam o campo específico do conhecimento docente. Seria uma forma diferenciada de formação continuada, interdisciplinar, contextualizada, dinâmica e ordenada.

Diante dessas discussões apresentadas sobre melhoria profissional, podemos concluir, na fala de Alarcão (1996), quando coloca que por parte do professor, deve existir reflexão teórica crítica sobre sua prática de sala de aula, dentro de uma perspectiva epistemológica pró-ativa, para que esse professor reflita sobre o processo ensino aprendizagem.

Q24- Você faria outros cursos de formação continuada ou capacitação nos moldes do programa de formação continuada, visando à melhoria de sua formação profissional, sua prática pedagógica e sua prática do saber fazer docente? Resposta	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Sim	60	100,0 %	59	98,3 %
Não informado	0	0	1	1,7 %
Total	60	100,0 %	60	100,0 %

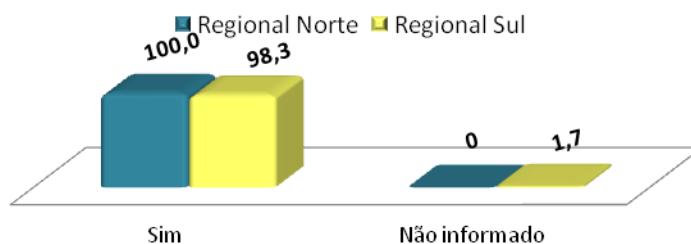
Quadro 24 - Referente às respostas melhoria profissional da prática pedagógica e saber fazer docente.

Fonte: Questionário aplicado (2012).

Observando assim o maior percentual apresentado no quadro 24 e gráfico 22, que aponta “sim” nessa questão com 100,0% na regional Garanhuns e de 98,3 %, mostrando o reconhecimento e aprovação dos professores pelo programa de formação continuada na metodologia Sequência didática, com a percepção de que

houve mudança na sua prática pedagógica após a formação. Quanto a isso nos respaldamos em Nóvoa (1992), Tardif (2008), Imbernón (2010), que sinalizam a formação continuada por abrir possibilidades para que os docentes questionem cresçam, tenham atitudes e ressignifiquem sua prática docente.

Melhoria profissional da prática pedagógica e saber fazer docente



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).

Gráfico 22 - Referente à distribuição das respostas da melhoria profissional da prática pedagógica e saber fazer

A formação continuada deve ajudar os professores a estabelecer vínculos afetivos entre si, melhoria profissional da prática pedagógica do saber fazer docente ao desenvolvimento pessoal, como “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal e coletiva”.

4.1.6.1 Interação nos momentos de conversa entre os professores

Quanto à interação dos docentes nos momentos de formação continuada e de conversas entre seus pares, verificou-se nas respostas ao item foi “sim, acredito” na regional Garanhuns com o percentual de 88,3 % (n = 53) enquanto na regional Recife Sul de 86,7 % (n = 52), já nas respostas “talvez” na regional o percentual foi de 10,0 % (n = 6) e na regional Recife Sul este percentual foi de 8,3 % (n = 5), apresentando também um percentual insignificante de 1,7 % (n = 1) 3,3 % (n = 2) nas duas regionais para os itens “não, acredito” “não informado”, conforme apresenta o quadro 25, gráfico 26.

Assim, observamos que todos os professores foram unânimes em dizer que esse momento de troca com seus pares é muito significativo na construção coletiva, da prática, na elaboração das sequências didáticas, dos saberes, da aprendizagem e da experiência docente.

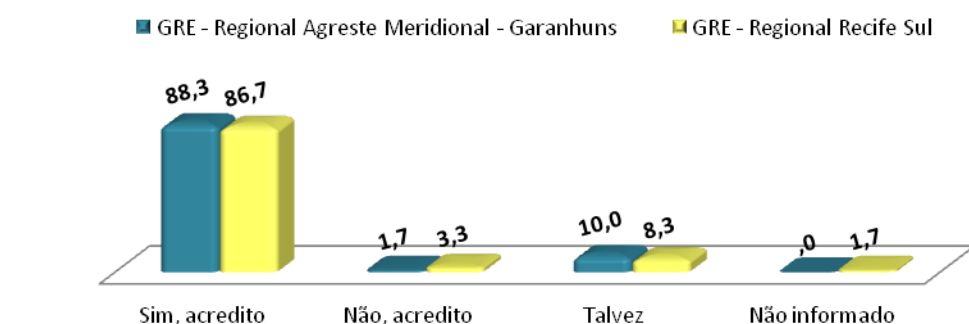
Q22- Você acredita que pode acontecer formação continuada nos momentos de conversa entre os professores? Resposta	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Sim, acredito	53	88,3 %	52	86,7 %
Não acredito	1	1,7 %	2	3,3 %
Talvez	6	10,0 %	5	8,3 %
Não informado	0	,0	1	1,7 %
Total	60	100,0 %	60	100,0 %

Quadro 25 - Referente à questão se pode acontecer formação em momentos de conversa entre os professores.
Fonte - Questionário aplicado (2012).

Dessa maneira, entendemos esse momento de formação tornou-se subitamente num espaço profundo de relacionamento não só entre os docentes, mas entre os conteúdos, e os componentes curriculares fomentando uma discussão partilhada entre eles.

Portanto, a leitura que fazemos do quadro para essa questão é que se quase 90,0% das duas regionais responderam “sim, que acreditam” que acontece formação nesses momentos de conversa nas formações e que com isso suas aulas ficaram mais ricas. Nóvoa (1992) faz um comentário nesse sentido, fortalecendo a ideia de que não se constrói pensando em acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, mas, sim, através de um trabalho reflexivo crítico sobre o que está sendo reconstruído, o que aponta justamente para variável deste percentual.

Interação nos momentos de conversa entre os professores.



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).

Gráfico 23 - Referente ao gráfico das respostas à interação dos professores nos momentos de conversa.

As interações dos professores nos momentos de trocas são para Nóvoa (1997) experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de

formador e de formado. (NÓVOA, 1997, p.26). Isso mostra pelo percentual de respostas sim, acredito que pode acontecer formação continuada nos momentos de conversa entre os professores de 88,3% na regional do Agreste e de 86,7% na regional Recife Sul.

4.1.6.2 Grupos de estudo organizados para discutir o cotidiano e a prática da sala de aula.

Com relação a grupos de estudo para discutir o cotidiano e a prática de sala de aula e o saber fazer docente entre os professores dentro da própria escola possibilitou, dentre outros aspectos, a construção da formação permanente, fortalecendo e enriquecendo a aprendizagem do docente.

Assim, pelo observado os grupos existem na grande maioria das duas regionais como aponta o quadro 26 e o gráfico 24, com o percentual “sim” com 68,3 % (n=41), na regional Garanhuns e de 60,0 % (n=36) na regional Recife Sul.

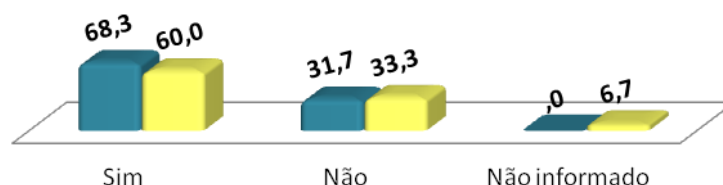
Q26- Existem grupos organizadores em sua Escola ou Regional para que após a formação do Ensino Médio, ainda se reúnam periodicamente para discutir os problemas cotidianos da escola e das salas de aula? Respostas	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Sim	41	68,3 %	36	60,0 %
Não	19	31,7 %	20	33,3 %
Não informado	0	,0	4	6,7 %
Total	60	100,0 %	60	100,0 %

Quadro 26 - Referente à avaliação dos Professores após Formação continuada.

Fonte - Questionário aplicado (2012).

Grupos de estudo organizado para discutir os problemas cotidiano e a prática da salas de aula.

■ GRE - Regional Agreste Meridional - Garanhuns ■ GRE - Regional Recife Sul



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul(2012).

Gráfico 24 - Referente à distribuição gráfica dos grupos de estudos dos Professores após Formação.

Analisando o discurso dos docentes, podemos perceber a riqueza das trocas de experiências nas formações pelo fato do momento propiciar essa interação, o tempo todo, mostrar experiências que deram certo, ou não, e criarem laços de relacionamentos interpessoais.

4.1.7 Avaliação do Programa de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio.

Com relação à questão avaliação do Programa de Formação Continuada os Professores responderam ser importante, a formação, a reflexão coletiva, o estudo, a troca, a parceria, o confronto teoria aliada à prática e da necessidade de desestruturar propositalmente prática arraigadas através da formação estruturada na metodologia sequência didática.

4.1.7.1 Avaliação da metodologia e dinâmica do Programa de Formação.

De acordo com a avaliação do programa de formação continuada para os professores do Ensino Médio como podemos verificar no quadro 27 e gráfico 25, o percentual “satisfatório” foi bastante significativo na regional do Agreste em Garanhuns de 75,0% e de 68,3% na regional Recife Sul. Isso só mostra as possíveis contribuições do programa para a melhoria da qualidade do ensino no cotidiano da escola, por acreditar ser esta a finalidade maior desse programa. Segundo Pimenta e Anastasiou (2003) “o desafio é educar as crianças e jovens, propiciando-lhe um

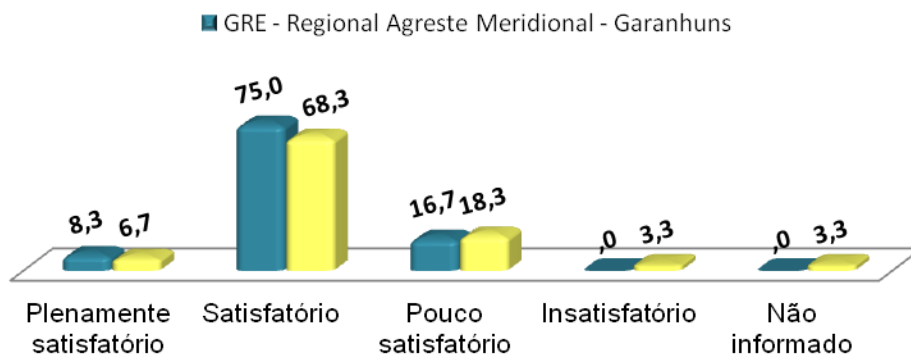
desenvolvimento humano, cultural e tecnológico de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo”. (p. 12)

Q27- Como você avalia, de modo geral, o desenvolvimento do programa de formação continuada para professores do Ensino Médio em sua Regional e ou Escola? Resposta	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Plenamente satisfatório	5	8,3 %	4	6,7 %
Satisfatório	45	75,0 %	41	68,3 %
Pouco satisfatório	10	16,7 %	11	18,3 %
Insatisfatório	0	,0	2	3,3 %
Não informado	0	,0	2	3,3 %
Total	60	100,0%	60	100,0 %

Quadro 27 - Referente à avaliação do desenvolvimento do programa de formação continuada do Ensino Médio.

Fonte - Questionário aplicado (2012).

Avaliação, geral do programa de formação continuada na Regional.



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).

Gráfico 25 - Gráfico de avaliação do programa de formação continuada para professores.

Dentre as respostas obtidas, convém destacar que a grande maioria dos entrevistados, apresentam significativa produção do conhecimento em forma de produção de caderno de sequências didáticas e planejamento participativo socializado entre os docentes.

4.1.7.2 Avaliação do desempenho dos Professores Formadores

Em relação à avaliação do desempenho dos professores formadores vale enfatizar, o empenho da equipe na melhoria do processo formativo dos professores

e conseqüentemente, educacionais, que Tardif (2008) coloca que isso deve perdurar por toda a vida profissional, pelo aperfeiçoamento dos docentes suprimindo as lacunas e ampliando seus conhecimentos suprimindo suas possíveis defasagens na formação. Quanto a isso observamos as respostas dos docentes no quadro 28 e gráfico 26, que aponta como maior percentual do desempenho dos professores formadores em “bom” com 68,3% nas duas regionais, seguido do percentual “ótimo” com 25,0% na regional Garanhuns e de 18,3% para a regional Recife Sul, demonstrando que foram quase unânimes nas respostas em sim e ótimo.

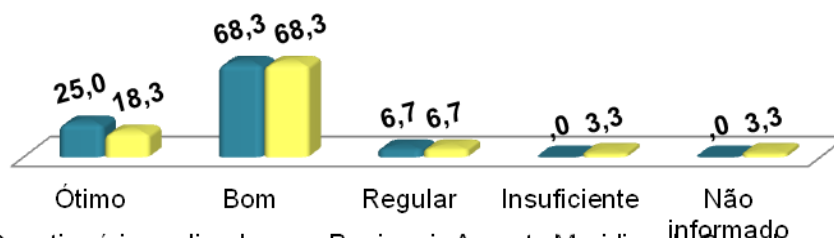
Q25- Qual a sua avaliação quanto ao desempenho dos professores formadores na efetivação do programa de formação do Ensino Médio em sua Regional? Resposta	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Ótimo	15	25,0 %	11	18,3 %
Bom	41	68,3 %	41	68,3 %
Regular	4	6,7 %	4	6,7 %
Insuficiente	0	,0	2	3,3 %
Não informado	0	,0	2	3,3 %
Total	60	100,0 %	60	100,0 %

Quadro 28 - Referente à avaliação do desempenho dos professores formadores.

Fonte - Questionário aplicado (2012).

Avaliação do desempenho dos professores formadores.

■ GRE - Regional Agreste Meridional - Garanhuns ■ GRE - Regional Recife Sul



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).

Gráfico 26 - Referente à distribuição do gráfico avaliação do desempenho dos professores formadores

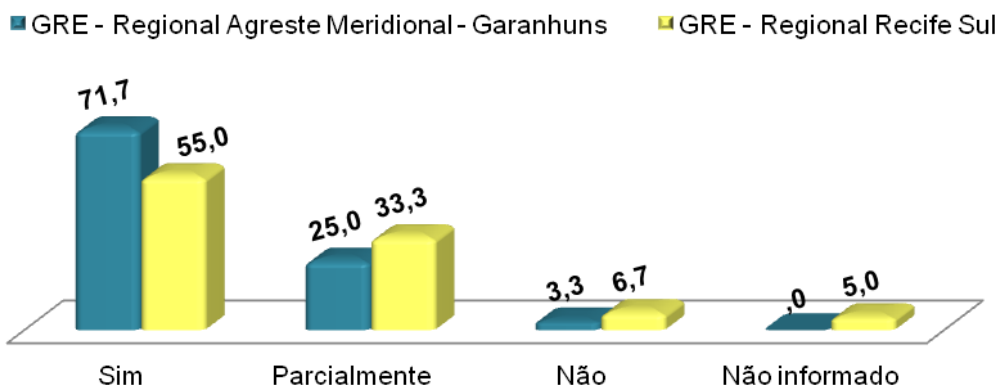
Falar do processo de avaliação do envolvimento efetivo dos professores formadores no Programa de formação significa fazer a leitura do gráfico e observar que saber, fazer e conhecimento só existem se envolvido num sistema de práticas e de protagonistas que as produzem e as assumem de fato e de verdade.

4.1.7.3 Avaliação do envolvimento efetivo dos professores no Programa de formação.

Q28- Pela sua percepção você concorda que houve envolvimento efetivo dos professores no desenvolvimento do programa? Resposta	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Sim	43	71,7 %	33	55,0 %
Parcialmente	15	25,0 %	20	33,3 %
Não	2	3,3 %	4	6,7 %
Não informado	0	,0	3	5,0 %
Total	60	100,0 %	60	100,0 %

Quadro 29 - Referente ao envolvimento dos professores no desenvolvimento do programa de formação. **Fonte** - Questionário aplicado (2012).

Avaliação do envolvimento efetivo dos professores no programa de formação



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).

Gráfico 27 - Referente ao gráfico envolvimento dos professores no programa de formação.

Quanto à avaliação do envolvimento efetivo dos professores no Programa de formação como era esperado pelo processo de adesão ao programa a regional Agreste Meridional Garanhuns respondeu sim com um percentual de 71,7% para 55,0% na regional Recife Sul. Um dado interessante para a resposta parcialmente onde aparece a regional Recife Sul com 33,3% para 25,0% Agreste Meridional Garanhuns uma das poucas vezes em que observa-se a regional Recife Sul com percentual na frente.

4.1.7.4 Avaliação do obstáculo para professor comparecer as formações

No que se refere aos obstáculos para o professor comparecer as formação continuada, verificamos algumas respostas negativas mais relatadas pelos docentes desta amostra demonstram que a falta de tempo ao professor em face de sua jornada de trabalho, é o que mais impede de comparecer as formações, visto que nas duas regionais apresentarem 70,0% deste percentual, conforme quadro 30 gráfico 29 apresenta.

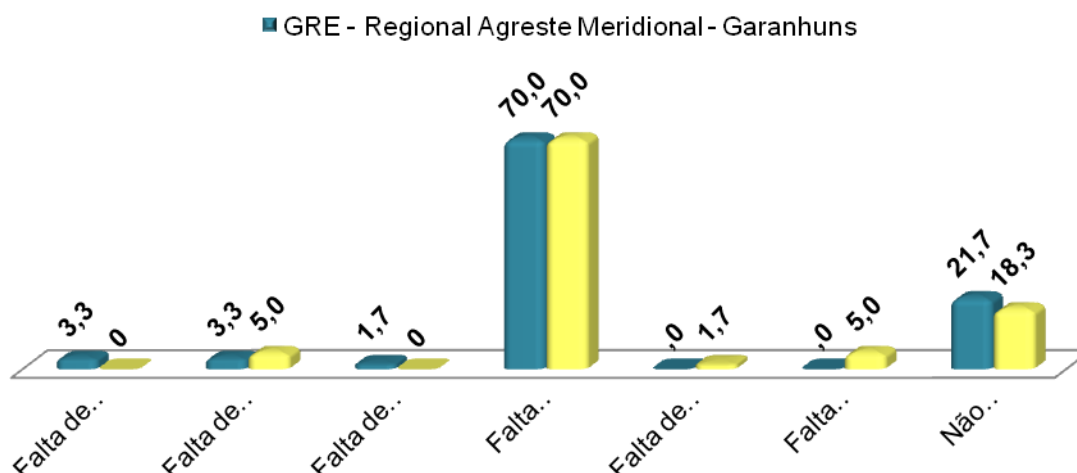
Q29- Qual obstáculo você considera mais difícil para comparecer as formações continuadas? Resposta	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Falta de apoio ao professor da Equipe Técnico Pedagógico	2	3,3 %	0	0
Falta de motivação dos professores	2	3,3 %	3	5,0 %
Falta de preparação específica dos professores formadores	1	1,7 %	0	0
Falta tempo ao professor face a sua jornada de trabalho	42	70,0 %	42	70,0 %
Falta de interesse dos professores pelos temas e ou conteúdos abordados	0	,0	1	1,7 %
Falta organização e infraestrutura adequada nas formações	0	,0	3	5,0 %
Não informado	13	21,7 %	11	18,3 %
Total	59	100,0 %	60	100,0 %

Quadro 30 - Referente a avaliação dos obstáculos para os docentes comparecerem as formações continuadas. **Fonte** - Questionário aplicado (2012).

Analisando o quadro foi possível verificar que avaliaram como o maior obstáculo para o professor comparecer as formações seria “falta tempo ao professor em face de sua jornada de trabalho” visto o percentual de 70,0% dos docentes nas duas regionais, seguido do item “não informado”, com o percentual de 21,7% na GRE Garanhuns e de 18,3% na GRE do Recife, aparecendo ainda percentual pouco significativo nos outros itens conforme pode se observar no quadro 30 gráfico 29 nos itens: “falta de motivação dos professores”, “falta de apoio ao professor da Equipe Técnico Pedagógico”, “falta organização e infraestrutura adequada nas formações” e um professor nesse item respondeu “falta de preparação específica dos professores

formadores” e outro “falta de interesse dos professores pelos temas e ou conteúdos abordados”.

Avaliação do obstáculo para comparecer as formações continuada



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).

Gráfico 28 - Referente ao gráfico dos obstáculos para os docentes comparecerem as formações.

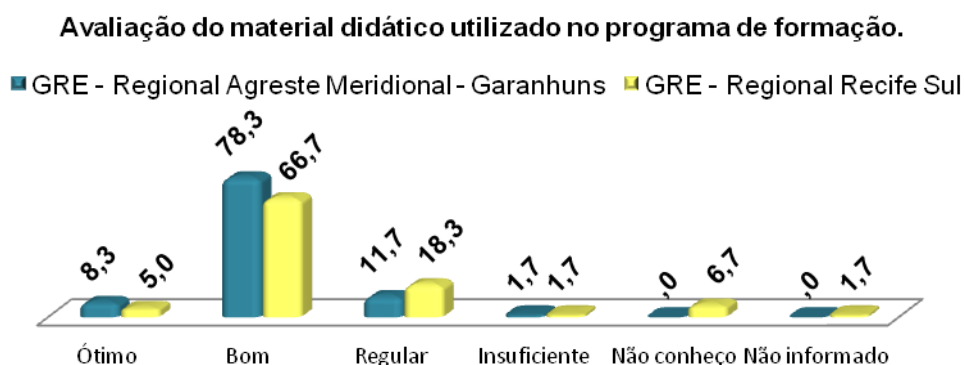
Nessa questão de avaliação do obstáculo para os professores comparecerem as Programa de formação a grande questão levantada pelos professores foi a falta de tempo ao professor mediante a sua jornada de trabalho. Tardif, (2008), coloca que saber docente é temporal, por ser adquirido ao longo do tempo, num contexto histórico da vida do professor, e é histórico, por se constituir temporal e socialmente, através das relações estabelecidas entre docentes em diferentes contextos.

4.1.7.5 Avaliação do material didático utilizado no Programa de Formação.

Quanto à avaliação do material impresso oferecido pelo programa de formação e distribuído aos professores cursistas tanto o impresso quanto gravado, contemplam às expectativas dos docentes sendo avaliado pelos docentes como “bom” com 78,3 % na regional de Garanhuns e de 66,7 % na regional da capital, o Recife, conforme aponta o quadro De um modo geral o material consta de referencial teórico, livros, documentos oficiais para embasamento da prática apostilas, CD, contendo textos, informações, atividades a ser desenvolvido, além de fitas de vídeos de educadores que complementam as aprendizagens entre outros materiais de acordo com a necessidade de cada encontro.

Q23- Com relação ao material didático utilizado no programa de formação de Ensino Médio, qual a sua avaliação? Resposta	GRE - Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE - Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Ótimo	5	8,3 %	3	5,0 %
Bom	47	78,3 %	40	66,7 %
Regular	7	11,7 %	11	18,3 %
Insuficiente	1	1,7 %	1	1,7 %
Não conheço	0	,0	4	6,7 %
Não informado	0	,0	1	1,7 %
Total	60	100,0 %	60	100,0 %

Quadro 31 - Referente à avaliação do material didático utilizado pelo programa de formação
Fonte - Questionário aplicado (2012).



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).
Gráfico 29 - Distribuição avaliação do material didático utilizado no programa de Formação.

Esta questão de avalia o material didático utilizado pelos professores no Programa de formação de modo geral fica evidente com o percentual bom registrado pelas duas regionais o nível de satisfação que segundo Candau (2001) é no cotidiano escolar que os professores aprendem, desaprendem, reestruturam seus saberes e suas práticas e onde se constitui em verdadeiros espaços de formação e crescimento profissional.

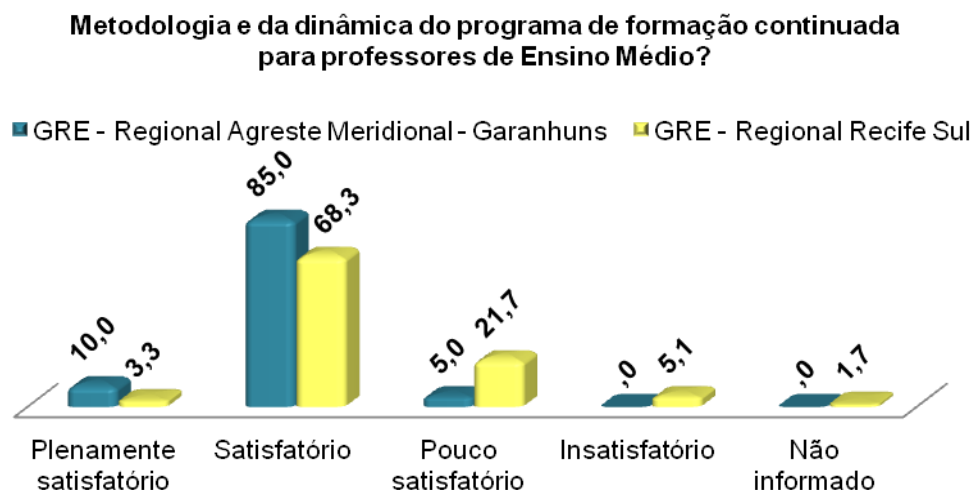
4.1.7.6 Avaliação geral do programa de formação na regional.

No que se refere à avaliação geral do programa de formação continua em cada regional. Observando o quadro 32 e o gráfico 30, verifica-se que na regional Agreste Meridional Garanhuns os resultados “satisfatório”, 85,0% “plenamente

satisfatório” 10,0% e com o percentual “pouco satisfatório” com o percentual 5,0%. Com relação aos percentuais da regional Recife Sul “satisfatório”, com percentual de 68,3%, seguido de “pouco satisfatório” 21,7 %, “insatisfatório com 5,1% “plenamente satisfatório” 3,3 % e “não informado com 1,7%, conforme se pode observar no quadro 32 e no gráfico 30.

-Q30- O que você acha professor da metodologia e da dinâmica do programa de formação continuada para professores de Ensino Médio? Resposta	GRE – Regional Agreste Meridional – Garanhuns		GRE – Regional Recife Sul	
	Quantidade de pessoas	Percentual	Quantidade de pessoas	Percentual
Plenamente satisfatório	6	10,0	2	3,3
Satisfatório	51	85,0	41	68,3
Pouco satisfatório	3	5,0 %	13	21,7 %
Insatisfatório	0	,0	3	5,1 %
Não informado	0	,0	1	1,7 %
Total	60	100,0 %	60	100,0 %

Quadro 32 – Referente avaliação geral da metodologia e dinâmica do programa de formação continuada. **Fonte** – Questionário aplicado (2012).



Fonte: Questionários aplicados nas Regionais Agreste Meridional - Garanhuns e Recife Sul (2012).
Gráfico 30 – Referente ao gráfico metodologia e dinâmica do programa de formação continuada.

Superar seus próprios conhecimentos e romper com a tradição e a continuidade dos costumes, bem como seus limites, suas verdades e certezas, conforme Imbernón (2010) coloca,

[...] uma nova forma de ver a instituição escolar, as novas funções do professor, uma nova cultura profissional e mudança no posicionamento de todos que trabalham na educação. (IMBERNÓN, 2010, p.9)

Isso é um desafio para o educador de hoje falar desse processo de postura quando o professor faz uma pausa para analisar e refletir sobre o que acredita as situações vividas em sua prática e uma postura de ressignificação de sua prática.

4.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS ATRAVÉS DO INSTRUMENTO QUALITATIVO.

Trabalhamos aqui com as Formações Discursivas (FD), procurando alocar os discursos de acordo com as categorias eleitas. As entrevistas foram realizadas em dias previamente agendados, para isso, utilizamos o gravador como recurso e assim, estabelecendo uma relação cordial como recomenda Szymanski (2010). Em momento posterior as entrevistas foram transcritas para procedermos às análises do discurso (Apêndice III).

Desta maneira, as formações discursivas (FD) que compõem a dissertação representam o produto dos discursos dos 08 (oito) professores formadores entrevistados. Assim, a produção de discurso foi agrupada em 07 (sete) Formações Discursivas (FD): Identificação pessoal e profissional do professor; compreensão, conceito e importância de formação continuada; entendimento e conceito de saber e saber fazer docente; conhecimento e compreensão da importância do programa de formação na metodologia sequência didática; importância dos professores formadores; importância da interação dos professores com seus pares; avaliação e contribuições do programa de formação na ressignificação da prática pedagógica e do saber fazer docente.

4.2.1 Identificação pessoal e profissional dos professores

A partir das entrevistas realizadas com oito professores que acompanham pedagogicamente e na logística o programa de formação continuada para professores do Ensino Médio, foi possível traçar um breve perfil dos sujeitos desta pesquisa, agrupando questões sobre gênero, idade, formação profissional, titulação / Pós-Graduação, tempo de formação e tempo de função, contribuindo

indiscutivelmente para análise mais determinada de quem são esses sujeitos na Formação Discursiva (FD) perfil dos professores (Tabela 1). (Apendice III).

Distribuição tabular do perfil dos professores entrevistados da pesquisa.

Identificação pessoal e profissional dos professores						
Identificação do Professor	Gênero	Idade	Formação profissional	Titulação / Pós-Graduação	Tempo de docência	Tempo na função
PFI1	Feminino	40 anos	Psicologia	Mestra em Educação	15 anos	4 anos
PFC2	Feminino	46 anos	Pedagogia	Especialista Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar	26 anos	6 anos
PFG3	Masculino	48 anos	Letras	Especialista Língua Portuguesa	20 anos	13 anos
PFG4	Feminino	37 anos	Letras	Especialista Gestão Pedagógica	7 anos	5 anos
PFG5	Feminino	39 anos	Letras	Especialista Literatura	10 anos	6 anos
PFR6	Feminino	43 anos	Pedagogia	Especialista Administração Planejamento Escolar	27 anos	20 anos
PFR7	Feminino	44 anos	Letras	Especialização Língua Portuguesa	29 anos	28 anos
PFR8	Feminino	35 anos	Letras	Mestra em Linguística. Doutoranda Linguística.	10 anos	3 anos

Quadro 33. Apresentação de FD agrupado “Perfil pessoal e profissional dos professores”.

Fonte: Entrevistas realizadas (2012)

A professora formadora Idealizadora do programa aparece representada pelas letras PFI1, seguido de um número arábico, seguida da entrevista da professora coordenadora do programa de formação representada letras e número PFC2, as outras entrevistas são dos professores formadores assim representados: três entrevistas de professores formadores da GRE Agreste Meridional Garanhuns serão representadas pelas letras e números, PFG3, PFG4, PFG5. E três entrevistas dos professores formadores da GRE Recife Sul representadas pelas letras e números PFR6, PFR7, PFR8, a fim de facilitar a apresentação dos resultados e manter o anonimato dos entrevistados. A sigla ED, representa fragmentos de

depoimentos discursados que são analisados a partir dos contextos de sua produção. Orlandi, (1995)

De acordo com o perfil dos professores entrevistados, observou-se a predominância do gênero feminino, reforçando a predominância de mulheres entre os profissionais na função do magistério, e, conseqüentemente, a ampliação das mesmas no mercado de trabalho.

No que se refere à idade dos entrevistados, observou-se predominância de professores com faixa etária mais avançada nas instituições pesquisadas, com idade mínima de 35 anos e máxima de 48 anos, dispondo de habilidades mais acentuadas para o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Predominando a faixa etária da maioria dos professores entrevistados entre quarenta e quarenta e oito anos.

Com relação à formação profissional, titulação / pós-graduação dos docentes entrevistados, foi verificado que a maioria dos entrevistados tem o curso de Letras, como primeira licenciatura, apenas PFI1, com o curso de Psicologia e PFC2, PFR6 com o curso de Pedagogia. Ainda como maior titulação tem PFR8, doutoranda em linguística, PFI1 Mestra em Educação, e todos os outros com especialização.

Quanto ao tempo de experiência docente dos professores variou entre sete e vinte e nove anos, observando que apenas o PFG4 encontra-se como iniciante na docência com apenas dois anos, por outro lado, com uma variante entre dez e vinte nove anos na docência, espera-se que os outros sete professores com mais idade e maior experiência catedrática tenham construído saberes docentes materializados, reflexivos e críticos que possibilitem a conscientização da importância de um trabalho diferenciado no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando que a maioria dos docentes ter um significativo tempo na docência, verificamos que o mesmo não acontece em relação ao período de atuação na função, onde esse tempo está variando entre três a vinte e oito anos e que apenas o PFR7 é quem mais tempo desenvolve atividades na função, com mais vinte e oito anos, pois trabalha no magistério a vinte e nove anos.

4.2.2 Formação Discursiva (FD)- Compreensão do conceito e importância da formação continuada.

Na FD concepção a sobre formação continuada foram agrupados os depoimentos dos professores referentes à visão que cada um tem em relação ao

conceito de formação continuada. Por meio da AD do *corpus* referente a esta FD, verificou-se que os professores PFI1 e PFC2, relataram formação como conceito de formação continuada ser muito bom. Enquanto os professores PFG5 e PFR8 mencionaram que formação continuada seria um [...] suporte muito bom pra prática diária, uma forma de modificar a metodologia. Os Excertos de Depoimentos (ED) dos PFI1, PFC2, PFG3, PFG4, PFG5, PFR6, PFR7 e PFR8 podem ser identificados no quadro 34.

(FD)- Compreensão do conceito e importância da formação continuada.	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos
PFI1	Meu conceito é que formação continuada, para mim, é o processo que o professor vai adquirindo na sua vida, para aperfeiçoar mais seus conhecimentos. [...] aprende muito, onde nos encontramos no eu pessoal e profissional.
PFC2	[...] a formação continuada habilita o professor ao conhecimento, mas atualmente se percebe que na capital, o professor é menos participativo as formações continuadas, por vários motivos: um deles é por questão de sobrevivência, ocupa o horário reservado das formações, em outra escola.
PFG3	Formação continuada é necessária e precisa existir é de extrema importância para o professor como profissional ela precisa ser contínua, acontecer várias vezes, para ampliar as possibilidades e oportunidades do professor crescer.
PFG4	Meu conceito de formação continuada, é que é a maneira que o professor tem para aperfeiçoar mais seus conhecimentos e sua prática. [...] “aperfeiçoar mais seus conhecimentos e sua prática”,
PFG5	Seria um suporte muito bom pra prática diária, uma forma de modificar a metodologia que muitas vezes está acomodada e com medo de mudanças.
PFR6	Formação continuada é necessária e precisa existir é de extrema importância para o professor como profissional ela precisa ser contínua, acontecer várias vezes. [...] “é necessária, é de extrema importância [...] precisa ser contínua [...] buscando melhoria no processo ensino aprendizagem”.
PFR7	Meu conceito é que eu entendo por formação continuada, como sendo o processo de reciclagem, meio de está sempre aprendendo, utilizando ideias e novas técnicas, onde você deva e possa praticar em sala de aula.
PFR8	A formação é fundamental para que nós professores profissionais da educação indiferente da função que desempenhamos na educação, porém precisa ser trabalhada essa questão da disponibilidade se há ausência do profissional é preciso alguém que cubra essa ausência.

Quadro 34. Apresentação FD compreensão do conceito e importância da formação continuada.
Fonte: Entrevista realizada (2012)

Através desses segmentos de depoimentos dos professores verificou-se uma amplitude de concepções em relação à visão de formação continuada vale ressaltar na fala do PFI1 e PFC2 sobre formação continuada [...] aprende muito, onde nos encontramos no eu pessoal e profissional [...] a formação continuada habilita o professor ao conhecimento. A esse respeito, Nóvoa (1995) diz que: “não

se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina”. (p. 17)

Pensada como uma política de governo assegurada na LDB 9394/96, em seu artigo 67 com a oferta de formação continuada, o programa de formação continuada garante as ações que desenvolva uma atitude investigativa e reflexiva.

Nos depoimentos dos professores deixam claro o papel da formação continuada é muito mais um papel social do que empírico Orlandi, (2005). Assim, a professora formadora PFI1 em seu discurso coloca que a formação continuada como [...] “um processo que o professor vai adquirindo na sua vida, para aperfeiçoar mais seus conhecimentos...” Ainda coloca que o espaço da formação é o lugar que [...] “se aprende muito”. Isso pode confirmar por PFG4, que não basta ser qualquer profissional [...] “aperfeiçoar mais seus conhecimentos e sua prática”, e por PFR6 [...] “é necessária, é de extrema importância [...] precisa ser contínua [...] buscando melhoria no processo ensino aprendizagem”.

Outros discursos apontam para ideia de que a formação é algo extrapola os muros da escola, sendo, momento significativo: PFR7 coloca que a formação [...] “é necessária”, no que completa PFG3 dizendo que a formação precisa ser contínua, para [...] “ampliar as possibilidades e oportunidades do professor crescer”, PFG4 a formação continuada serve, [...] “para aperfeiçoar mais seus conhecimentos e sua prática”. [...] “o professor que não participa de formação continuada, é o professor que não se atualiza”. PFG5, “O professor precisa como profissional dessa formação continuada e esta precisa ser contínua, acontecer várias vezes”.

Portanto, a formação continuada deve contemplar a forma mais prática do professor suas experiências e saberes, assim como, promover reflexões sobre essas práticas, tornando-o ativo participativo da sua própria formação.

4.2.3 Formação Discursiva (FD)- Entendimento sobre saber e saber fazer docente.

Os discursos dos professores relacionados com o entendimento de saber, a partir da análise da entrevista, busca-se conhecer o conceito que cada professor formador tem a respeito de saberes, conforme apresentam nos ED das entrevistas quadro 36. Segundo Tardif (2008) o professor é “alguém que deve conhecer sua

matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2008, p. 39).

A mudança é algo necessário para a prática educativa, de modo que possa conduzir o processo, a aprofundar os saberes e conscientizar-se da necessidade de reformular as práticas educacionais, visando uma melhoria na qualidade da educação. Isto indica que a mudança não vem apenas para superar a ineficiência do ensino, mas também serve para transformar e construir outros caminhos indispensáveis à ação do educador consciente e crítico dos saberes educativo.

(FD)- Conceito de saber e conhecimento de saberes docente.	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos
PI1	Saber é o processo de apropriação dos conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória pessoal e profissional, sendo fruto de uma interação social e expressão do saber fazer docente.
PC2	Eu vejo que saberes é todo o conhecimento que tenho na vida do qual vou me apropriando durante ao longo do meu aprendizado.
PFG3	Saberes é o conhecimento que vem da pesquisa, da busca, da troca dos conhecimentos e experiências [...] o que eu quero profissionalmente e o que me satisfaz.
PFG4	Saberes é todo o processo de apropriação dos conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória pessoal e profissional [...] interação social e expressão do saber pedagógico.
PFG5	Saber é de muita relevância pra o crescimento do pessoal e do profissional. [...] a construção, de outros saberes...
PFR6	O saber é uma construção sem fim. [...] necessário para tudo. É todo o conhecimento que o ser humano.
PFR7	Saberes é tudo o que sei. Conhecimento acadêmico e conhecimento de mundo, de senso comum.
PFR8	Saberes, para mim, é o processo que o professor vai se aperfeiçoando mais e mais os seus conhecimentos.

Quadro 35. Apresentação FD - Conceito e conhecimento de saberes docente.

Fonte: Entrevista realizada (2012)

Nestes discursos verifica-se a presença da regularidade discursiva através do emprego dos termos “saberes é o processo de apropriação dos conhecimentos” em todos ED, destacamos o PFG5 quando acrescenta que saberes “é de muita relevância pra o crescimento do pessoal e do profissional”, assim, ainda complementa que, “o saber nos leva a compreensão pedagógica ao crescimento, a construção, e a ressignificação de outros saberes”.

Esta constatação mostra-se interessante com a entrevista da professora PFR6 , quando afirma que “saber é uma construção sem fim”, [...] necessário para

tudo. É todo o conhecimento que o ser humano. Para Tardif (2008), os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curricular e saberes experiencial, além de “possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2008, p. 39).

Os discursos dos professores relacionados ao entendimento de saber fazer docente observaram-se nos ED das entrevistas dos professores as seguintes colocações: quadro 36. PFG4 que o saber fazer “é de muita relevância para o crescimento pessoal e profissional”, PFG5 [...] “é a oportunidade de crescer e melhorar a minha prática”. Já os professores entrevistados PFI1, PFC2, PFG3, PFR7 e PFR8 todas as respostas apontam para o saber fazer docente como forma de ressignificar a prática docente.

Segundo Garrido (2000) isso é essencial para que o professor busque “compreender os princípios e saberes que são necessários à prática docente”, esses devem ser apropriados durante a trajetória profissional na medida em que vai construindo sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Os Excertos de Depoimentos professores entrevistados PFI1, PFC2, PFG3, PFG4, PFG5, PFR6, PFR7 e PFR8 podem ser identificados no Quadro 36.

(FD)- Entendimento de saber fazer docente.	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos
PFI1	Eu vejo que o saber já é importante [...] saber fazer docente que é a maneira como ele ressignifica sua prática. [...] uma excelente alternativa para que os professores percebam a sua prática hoje, e contextualize o saber fazer sabendo fazer interferências no que está a sua volta.
PFC2	Saber fazer docente é todo o aprendizado que eu fui me apropriando ao longo da minha vida e experiência profissional, principalmente as formações que participo e coloco em prática.
PFG3	Saber fazer docente é que posso colocar em prática, os saberes adquiridos, caso contrário o saber morre em si. A prática docente é que faz o saber fazer acontecer.
PFG4	É de muita relevância para o crescimento do pessoal e profissional. Traz qualidade para o que o professor sabe o que tá fazendo, para ficar mais esclarecido. [...] com bases bem estruturadas a fim de se obter boa formação nunca deformação.
PFG5	Eu entendo que saber fazer docente é a oportunidade de crescer e melhorar a minha prática. Eu percebo que a formação tem sido muito importante para esse crescimento.
PFR6	O saber fazer docentes é a possibilidade de o professor construir novas práticas que permitam avanços e possibilidades de aprendizagens, saberes e

	saber fazer de suas práticas.
PFR7	Saber fazer docente é a prática da sala de aula como agimos como professor, na sala de aula e em preparação para ela.
PFR8	Entendo que saber fazer docente é muito importante e necessário a prática do professor. Penso que contribui muito pra melhorar a aprendizagem dos alunos. Bom pelo menos na minha realidade.

Quadro 36. Apresentação da FD- Entendimento de saber fazer docente.

Fonte: Entrevista realizada (2012)

Assim destacamos AD do corpus sobre esta FD, observa-se que os professores PFG1, PFG2, PFG4, PFG5, PFG6 e PFG8 declararam que “A prática docente é que faz o saber fazer acontecer”, “[...] Traz qualidade para o que o professor sabe o que tá fazendo, para ficar mais esclarecido”, “[...] Eu percebo que a formação tem sido muito importante para esse crescimento”, assim devemos aproveitar as ocasiões para aprender ao longo de nossa vida, principalmente os momentos de formação continuada. Para Tardif (2005) o professor é “alguém que deve possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39).

O discurso do PFG3 [...] A prática docente é que faz o saber fazer acontecer, revela a necessidade de um saber fazer ressignificado, uma prática pedagógica com um paralelo entre saber o que se precisa ensinar, ou seja, o saber fazer tendo em vista as necessidades do dia a dia e o que é possível na educação.

Portanto, pelo proceder das falas fica claro que a formação continuada deve contemplar a forma mais prática do professor suas experiências e saberes, assim como, promover reflexões sobre sua, tornando-o ativo participativo da sua própria formação.

4.2.4 Formação Discursiva (FD)- Importância dos Professores Formadores.

Os relatos das entrevistas referentes à importância dos professores formadores, de modo geral citaram nos ED que a equipe de professores formadores foi formada através de processo seletivo coordenado pela Gerência de Políticas do Ensino Médio – GPEM, análise de carta de intenção, currículo, disponibilidade de carga horária, em cada uma das 17 Gerências Regional de Educação.

Dessa maneira, através da AD do corpus relativo a esta FD, emerge do discurso do professor PFI1 por considerar o professor formador a essência de uma

formação continuada, atua como protagonista, ator e autor no processo de ensino e aprendizagem. Os professores PFC2, PFG3, e PFG5 relataram a importância de motivar, formar, acompanhar os professores cursistas em sua prática, o professor PFG4 referiu especificamente à sua Regional que é Garanhuns onde lá tudo é comunicado a todos por meio de edital com todos os critérios para o cargo e este não podia ser diferente sendo que P5 acrescentou a importância e relevância dos professores formadores para a sua formação, pois, traz qualidade no que ensina no que o professor sabe e no que tá fazendo, com isso tudo fica esclarecido.

Os Excertos de Depoimentos dos professores entrevistados PFI1, PFC2, PFG3, PFG4, PFG5, PFR6, PFR7 e PFR8 podem ser identificados no Quadro 38.

(FD)- Importância dos Professores Formadores.	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos
PI1	A equipe de Professor Formador foi formada através de processo seletivo [...] São professores com licenciatura, 100% com especialização, mestrado, doutorado, pedagogos, com atuação em regência de classe, equipes técnicas de ensino, educadores de apoio. Considero que, a essência do Programa está no Professor Formador que atua como protagonista, ator e autor no processo de ensino e aprendizagem, e por ser o vetor da implementação da política educacional pensada, gestada, pela Gerência do Ensino Médio, no âmbito macro da política pública de estado. Avalio sua atua no programa como muito boa.
PC2	A equipe de Professores Formadores em sua maioria mostrou-se muito comprometida com o trabalho tendo papel de motivar, formar, acompanhar os professores cursistas em sua prática.
PFG3	Os professores foram selecionados e tinha critérios para formar a equipe. Eu avalio o papel do formador muito importante para o nosso estudo, para o nosso conhecimento.
PFG4	Na nossa Regional que é Garanhuns tudo é comunicado a todos por meio de edital com todos os critérios para o cargo sei que tinha que um dos critérios era ter disponibilidade um bom currículo e tinha que ter curso de pós-graduação
PFG5	De muita relevância. Traz qualidade no que ensina no que o professor sabe e no que tá fazendo. Tudo fica esclarecido.
PFR6	Sei que a equipe é da Secretaria de Educação. Não tenho muita aproximação não conheço e não sei como foi formada. É uma equipe importante, necessária e organizada para a formação da certo.
PFR7	A equipe de Professores Formadores foi formada pela Secretaria de Educação que também estendeu o convite a Regional para que nossa equipe pudesse compor a rede de formadores desde que atendesse aos critérios do edital da SEE. O papel dos professores formadores foi muito bom.
PFR8	Uma equipe muito importante, necessária. Penso que contribui muito pra melhoria da nossa prática. Bom pelo menos da minha realidade.

Quadro 37. Apresentação da FD - Importância dos Professores Formadores.

Fonte: Entrevista realizada (2012)

De um modo geral os trechos de alguns dos discursos descritos nos ED dos professores participantes das entrevistas relatam como foi formada a equipe de

professores formadores. Sendo assim, enfatizamos o relato da professora idealizadora do programa PFI1, onde descreve como a equipe foi formada [...] através de processo seletivo [...] Considero que, a essência do programa está no Professor Formador que atua como protagonista [...] Avalio sua atuação no programa como muito boa.

Todos os outros discursos dos professores PFG3, PFG4, PFG5, PFG6, PFG7 e PFG8, verifica-se a presença da regularidade nas falas acompanhando o pensamento da professora idealizadora do programa e da professora coordenadora.

4.2.5 Formação Discursiva (FD)- Conhecimento e compreensão da importância do programa de formação continuada na metodologia Sequência Didática.

Este bloco de questões está diretamente relacionado com o entendimento sobre a importância da prática pedagógica na estratégia metodológica sequência didática. Nessas entrevistas, verificamos nas falas o entendimento que os docentes têm sobre a metodologia sequência didática.

Sendo assim, verificou-se em todas as entrevistas, o interesse no conhecimento e a importância da sequência didática para a prática pedagógica dos docentes. Para eles o momento de formação é o momento de sentir-se desafiado no aprender e colocar em prática os saberes e saber fazer docente .

Os Excertos de Depoimentos dos professores PFI1, PFC2, PFG3, PFG4, PFG5, PFR6, PFR7 e PFR8 podem ser identificados no Quadro 39.

(FD)- Conhecimento e compreensão da importância do programa de formação continuada na metodologia Sequência Didática.	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos
PFI1	Entendo “Sequencia Didática” como uma estratégia metodológica motivadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que articula teoria, prática, e o cotidiano dos professores na produção e construção do conhecimento, no saber fazer significativo ao professor e ao estudante do Ensino Médio.
PFC2	Quanto à nova metodologia utilizada como dizemos a estratégia sequência didática, os professores se mostraram sim, mais interessados pelo programa de formação continuada, pelo conteúdo [...] Demonstraram esse fato através de suas produções, publicações, que posteriormente viraram um caderno de sequências didáticas.
PFG3	A Formação é fundamental para nós professores, somos profissionais e precisamos nos atualizarmos e desenharmos aquilo que precisa ser trabalhada nessa nova estratégia sequência didática. Acredito que com relação ao componente Língua Portuguesa tem um leque mais amplo que as demais disciplinas. Eu penso que é saber fazer ou acertar no que já faz,

	caminhos definidos, práticos para se chegar aonde quer.
PFG4	É muito importante que o professor possa está apropriado do saber docente junto com seus e possa desenvolver sempre meio de novas estratégias e metodologias também novas descobertas e caminhos na perspectiva de alcançar o saber fazer interdisciplinarmente.
PFG5	É de muita relevância para o crescimento profissional. Traz qualidade porque o professor sabe o que tá fazendo, fica esclarecido.
PFR6	A sequência didática é uma mão na massa para todos os componentes curriculares trabalharem temos inúmeros exemplos de sequências didáticas para serem trabalhadas por nossos professores. Importante e necessário. [...] “visando atingir nossos pontos fracos para crescer e inovar sempre”
PFR7	Sobre sequência didática entendo que é uma maneira do professor administrar melhor e organizar suas aulas etapa por etapa. A formação continuada foi uma oportunidade de se revê estratégias que ajudam ainda mais a nossa prática não só em Língua Portuguesa, mais em todas as outras disciplinas,
PFR8	Entendo como sequência didática um conjunto de atividades ordenadas, e articuladas para a realização de certos objetivos etapa por etapa e têm um princípio e um fim a ser alcançado em cada unidade didática.

Quadro 38 Apresentação FD – Compreensão da metodologia e Prática por Sequência Didática.

Fonte: Entrevista realizada (2012)

Nos relatos referentes a esse entendimento, verificou-se uma amplitude de concepções em relação ao conceito de sequência didática. Assim, destacamos o depoimento das professoras PFI1, PFC2, PFG4 [...] como uma “estratégia metodológica, motivadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que articula teoria, prática”, ainda acrescenta o cotidiano dos professores na produção e construção do conhecimento com novas estratégias e novas metodologias para a prática do saber fazer. Só é possível fazer uso de determinada estratégia quando se está preparado para tal.

No depoimento dos professores PFG7 e PFG8 evidência exatamente aspectos relacionados ao conceito de sequência didática como destacamos: [...] “entendo que é uma maneira do professor administrar melhor e organizar suas aulas” e [...] “o conjunto de atividades ordenadas e articuladas para a realização de certos objetivos” Dessa forma, esses discursos vão ao encontro dos autores: Zaballa (1998); Marcuschi (2003); Dolz e Schneuwly (2004); que discutem sequência didática como um construto teórico-prático.

O depoimento da professora PFR4 deixa claro quando fala de sequência didática como [...] “caminhos na perspectiva de alcançar o saber fazer interdisciplinarmente” e a professora PFR6 diz que sequência didática que é uma oportunidade para todos [...] “visando atingir nossos pontos fracos para crescer e inovar sempre”. Um dado significativo foi o verbo “alcançar” utilizado pela professora PFR4 e repetido por outras professoras mostrando a necessidade de se chegar ao

objetivo determinado, como fala PFR8 [...] “visando atingir nossos pontos fracos para crescer e inovar sempre”.

Dessa maneira, observamos que os depoimentos dos professores continuam enfatizando que este é um programa de formação muito bem estruturado nos embasamentos legais, com bons referenciais que são vistos e vivenciados por todos os professores tiveram a oportunidade de conhecer e se apropriar de seus conhecimentos.

4.2.6 Formação Discursiva (FD)- Importância da interação dos professores com seus pares.

Na análise da FD importância da interação dos professores com seus pares para ressignificação da prática do saber fazer por sequência didática. Foram agrupados os depoimentos dos professores referentes à visão que cada um tem em relação à importância dessa interação para a sua prática. Por meio da AD do corpus referente a esta FD, verificou-se que o professor PFI1 e PFC2, destacaram a importância e a valorização do profissional, ou seja, o professor, como produtor do conhecimento. Enquanto os professores PFC3, PFC4, e PFC6 mencionaram que a interação dos professores com seus pares como sendo fundamental, pois, a troca de conhecimento é algo facilitador entre eles.

Os Excertos de Depoimentos dos professores P1, P2, P3, P4, P5 P6, P7 e P8 podem ser identificados no quadro 40.

(FD)- Importância da interação dos professores com seus pares.	
Identificação do professor	Excerto de Depoimentos
PFI1	[...] Mas, destaco a valorização do profissional, do professor como produtor de conhecimentos, dos saberes pedagógicos, dos saberes disciplinares, a socialização de experiências, de dúvidas, de anseios e desejos...
PFC2	Eu vejo com uma importância muito grande, pois, os professores sentem-se estimulados e valorizados por sua formação contínua. Percebo mudanças na postura do professor. [...] elaboração de um plano de aula, mais estruturado, com a utilização de diversos recursos didáticos.
PFG3	Creio que essa interação é fundamental, pois o conhecimento que se busca é amplo, aberto e não um fim em uma única disciplina ela atinge o ser como o todo e não uma parte.
PFG4	Acredito que a interação dos professores com seus pares na formação trazem esclarecimentos, conhecimentos, saberes e práticas inovadoras que abre uma nova visão do ensino e da aprendizagem.

PFG5	De muita relevância pra o crescimento do professor. Traz qualidade porque o professor sabe o que tá fazendo, fica esclarecido.
PFR6	A importância da interação dos professores com seus colegas são fundamentais para um bom trabalho em equipe, pois em grupo os saberes se renovam ou até mesmo desperta para um novo olhar no processo ensino aprendizagem e na sua pratica.
PFR7	A troca de experiência entre os professores é primordial e muito enriquecedora e no momento da formação continuada é ideal. É imprescindível a interação dos professores com seus pares para poderem melhorar o processo ensino-aprendizagem.
PFR8	Sem dúvida é muito importante essa aproximação não só pela necessidade que todos os profissionais têm de sempre estarem se atualizando bem como ter em mente o objetivo maior de melhorar a prática do saber fazer docente.

Quadro 39 Apresentação da FD - Importância da interação dos professores com seus pares.

Fonte: Entrevista realizada (2012)

Ao analisar trechos dos discursos quanto à importância da interação dos professores com seus pares, para a resignificação da prática do saber fazer docente por sequência didática, observamos nas colocações que essa aproximação com seus pares como coloca PFI1 [...] “Mas, destaco a valorização do profissional, do professor como produtor de conhecimentos, dos saberes pedagógicos, dos saberes disciplinares, a socialização de experiências”, PFG3 [...] “essa interação é fundamental, pois o conhecimento que se busca é amplo, aberto e não um fim em uma única disciplina”, PFG4, [...] “trazem esclarecimentos, conhecimentos, saberes e práticas inovadoras que abre uma nova visão do ensino e da aprendizagem”, PFR7, acrescenta ainda que [...] “melhorar o processo ensino-aprendizagem”.

4.2.7 Formação Discursiva (FD)- Avaliação, contribuições, pontos a superar do Programa de Formação Continuada, para resignificação da prática do saber fazer docente.

Este bloco de questões relaciona-se à avaliação, contribuições ou pontos a superar do programa de formação continuada, bem como resultados e experiências que podem ser identificados na prática pedagógica docente ou resignificados no saber fazer docente. Segundo Tardif (2008) os saberes dos professores são diversos, por serem oriundos de fontes diferentes, já que os ambientes de formação profissional de cada um configuram uma diversidade de situações, além da própria história de vida que é peculiar a cada ser humano.

Através da análise do discurso do corpus relativo a esta FD, do professor PFI1 observou-se a importância da avaliação das contribuições dos professores os pontos positivos, dificuldades e pontos a superar nos discursos. Percebe-se a

clareza que o professor PFI1 relata com bastante propriedade avanços, dificuldades e pontos a superar nessa avaliação. Nesse sentido, o professor PFC2, avalia o programa de formação com o resultado da produção de um caderno de sequências didáticas, elaboradas e vivenciadas pelos professores das regionais e enviadas a Secretaria de Educação para ser publicado por meio, de uma Mostra de Experiências Bem Sucidadas da Rede, e com isso, verificar os reflexos na aprendizagem dos educandos, crítico e atuante na sociedade.

Os Excertos de Depoimentos dos professores PFI1, PFC2, PFG3, PFG4, PFG5 PFR6, PFR7 e PFR8 podem ser verificados essas colocações no Quadro 41.

(FD)- Avaliação, contribuições ou pontos a superar do Programa de Formação Continuada para ressignificar a prática do saber fazer docente.	
Identificação do Professor	Excerto de Depoimentos
PFI1	A avaliação das atividades era sistemática, à medida que cada etapa do cronograma era cumprida ao longo do ano. São muitas as contribuições deste programa de formação continuada, é crescimento, adquirir novos conhecimentos, enriquecimento da prática. [...] a adesão, a participação de 100% em algumas Gerências Regionais; a elaboração das Sequências Didáticas ao longo das formações; a seleção de sequências didáticas interdisciplinares para compor o “Caderno de Sequências Didáticas” da GPEM; o planejamento de ensino para o ano letivo e direcionado por cada GRE, com a coordenação geral da SEE/GPEM. [...] “olhar do pesquisador”. Quanto a dificuldades sem dúvida, a maior foi não termos conseguido selecionar todos os professores formadores. [...] o não cumprimento das “horas aulas - atividades” [...] A dupla jornada, porque não dizer, a “tripla” jornada de trabalho dos professores formadores e cursistas [...] entraves na liberação recursos financeiros. Pontos positivos valorização do profissional, do professor como produtor de conhecimentos, dos saberes pedagógicos, [...] a deflagração de um desafio em elaborar “Um Novo Currículo”, ou como defendíamos, “Um Currículo Integrado para o Ensino Médio”; o apoio e a confiança da Secretaria de Educação, da SEDE, das GRE, e demais Gerências da Secretaria, num trabalho conjunto com a GPEM [...] Pontos a superar: questões burocráticas nos repasses financeiros em tempo hábil; a regularização e normatização das horas-atividades nas escolas [...]
PC2	O processo de avaliação dos resultados do programa de formação continuada aconteceu de forma simultânea a cada formação e também através da produção de um caderno de sequências didáticas, elaboradas e vivenciadas pelos professores das regionais e enviadas a Secretaria de Educação que será publicado, em suas Mostras de Experiências Bem Sucidadas da rede, A questão do tempo para os professores se reunirem e produzirem, tirar dúvidas [...], dificuldade de entendimento pela rotatividade dos professores [...] Atualmente o programa está em fase finalização do ano letivo de 2012, pois, iniciaremos o ano de 2013 com novo calendário ...
PFG3	A avaliação foi um processo contínuo e os resultados também estão sendo gradativos. Relatos de colegas que durante a formação socializavam ações e diziam: eu já faço, mas, posso fazer melhor planejar mais, registrar e avaliar o que faço. E assim surgir às mudanças, não de coisas novas, mais de novos

	caminhos a trilhar.
PFG4	O processo de avaliação do programa de formação continuada acontece de forma contínua, porque buscamos sempre através das formações o melhor, visando o professor e o estudante, pois entendemos que os resultados serão satisfatórios a todos em visão pedagógica. Sim considero importante avaliar os resultados alcançados por meio das formações por meio de algumas Escolas, onde percebemos resultados através principalmente das avaliações externas, havendo ainda dificuldades no que se refere às intervenções no 1º Ano, para obtenção de melhores resultados.
PFG5	A única dificuldade é que muitas vezes os gestores deixam os professores de fora das formações quando deveria contemplar a todos. Todos precisam de uma formação de qualidade. Os que têm esses momentos, as respostas são mais positivas.
PFR6	O processo avaliativo das formações continuadas aconteceu nos momentos das formações. Já estamos vendo resultados nas Escolas como nas práticas estas vem sendo bem aceitas e colocadas em prática por outros professores que não frequentam as formações. As contribuições ficam para o professor que quer de fato aprender e mudar o que precisa e até compartilhar com os colegas. Dificuldades não veem nenhuma.
PFR7	A avaliação que faço da Formação continuada de Língua Portuguesa é que foi excelente[...] Iremos aguardar os resultados das escolas no ano de 2013, para realizarmos um paralelo entre os resultados das escolas cujos professores foram para a formação, com os resultados das escolas cujos professores não compareceram à formação.
PFR8	Os resultados das formações são sempre positivos pela avaliação que é realizada ao final de cada formação, onde os professores colocam suas impressões sobre a formação e dão sugestões para as próximas formações. Outros resultados devem ser verificados pela prática do professor em sala de aula e do resultado/desempenho das avaliações dos estudantes.

Quadro 40. Apresentação da FD- Avaliação, contribuições ou pontos a superar do Programa de Formação. **Fonte:** Entrevista realizada (2012)

Nos discursos dos professores verificou-se avanço do processo ensino e aprendizagem, contribuições e possíveis pontos a superar, foram agrupados nas falas dos professores, as contribuições, pontos positivos, negativos para melhoria do ensino como um todo.

Dessa forma, tivemos colocações bastante pertinentes principalmente dos professores PFI1, PFC2, por serem professor formador idealizador do programa e professor formador coordenador, que com seu empenho e dedicação contribuíram para que o programa de formação continuada na metodologia sequência didática pudesse enriquecer a prática docente, o planejamento do professor. Assim, destacamos na sua fala [...] a adesão, a participação de 100% em algumas Gerências Regionais; a elaboração das sequências didáticas ao longo das formações; a seleção de sequências didáticas interdisciplinares para compor o “Caderno de Sequências Didáticas” da GPEM; o planejamento de ensino para o ano letivo que será direcionado a cada GRE, [...] “olhar do pesquisador”.

Destaque ainda, para o item colocado de “pontos a superar”: questões burocráticas nos repasses financeiros em tempo hábil; a regularização e normatização das horas-atividades nas escolas; suprir a lacuna dos profissionais de todas as áreas de conhecimento nas equipes de ensino da GPEM, das GRE, de educadores de apoio e professores em todas as escolas de ensino médio da rede estadual; definição de um cronograma adequado a cada GRE para as etapas da formação durante o ano letivo”.

Na entrevista da professora PFC2 no que se refere ao processo de avaliação dos resultados do programa de formação continuada ela acrescenta que como resultado positivo teve [...] “a produção de um caderno de sequências didáticas, elaboradas e vivenciadas pelos professores e enviadas a Secretaria de Educação que será publicado, em sua Mostra de Experiências Bem Sucidadas da Rede”.

Já a avaliação de PFG5 coloca [...] “os gestores deixam os professores de fora das formações quando deveria contemplar a todos. Todos precisam de uma formação de qualidade. Os que têm esses momentos, as respostas são mais positivas” Segundo Nóvoa (1995), parece haver um efeito rigidez que, num certo sentido, deixa os professores vulneráveis e menos disponíveis às mudanças, destacando o excesso de responsabilidade atribuído a eles, imersos numa sociedade em ritmo acelerado de mudanças.

As professoras PFG4 e PFR7 abordam nessa questão os avanços na socialização das atividades realizadas como também o apoio que têm no acompanhamento, monitoramento das atividades por parte da equipe e que dessa forma, [...] “entendemos que os resultados serão satisfatórios a todos em visão pedagógica”.

Quanto às dificuldades colocadas nos depoimentos dos professores observam-se poucas. O professor PFI1 relatou que a maior dificuldade foi [...] “selecionar todos os professores formadores, o não cumprimento das horas aulas - atividades, a jornada dupla ou tripla dos professores cursista, os entraves burocráticos e administrativos nos recursos financeiros”. Enquanto que o professor PFG5 coloca que [...] a única dificuldade é que muitas vezes os gestores deixam os professores de fora das formações quando deveria contemplar a todos.

Vale ainda salientar que fizemos uma questão de fechamento onde deixamos os professores à vontade para outras colocações que gostaria de acrescentar alterar ou incluir que seja relevante ao tema abordado. Assim, o professor PFI1 colocou a

necessidade de “outro olhar” para a formação docente, PFC2, PFG4, relataram a importância das formações contemplem um número maior de professores, de apropriar de seus conhecimentos, sendo que o PFR7 verifica a necessidade de trabalhar conteúdos voltados para o cotidiano da turma, e a mudança que se observa na prática do professor de Língua Portuguesa.

Essas considerações só vêm ratificar a ideia de que os saberes mobilizados pela formação continuada trazem significativas contribuições para ressignificação da prática dos professores, que vai além da nossa expectativa e ressalta a importância de um “outro olhar” para além da prática docente.

4.3 OBSERVAÇÃO – PERCEPÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Para observação da prática pedagógica da formação continuada foi levada em consideração os saberes por ela mobilizados, as experiências e aspirações dos professores, estabelecendo o devido diálogo com o referencial teórico. Assim, foram observadas quatro (04) momentos de formação continuadas onde os professores participaram do programa de formação continuada, no grande grupo, sendo dois no primeiro semestre de 2012 e dois no segundo semestre com os professores das duas Regionais - GRE Agreste Meridional Garanhuns e GRE Recife Sul.

Foi considerado para esses momentos da observação o citado por Vieira (2003, p. 42) denomina “efeito do observador”, onde os sujeitos observados modificam seu comportamento em virtude da observação, o que compromete o resultado da mesma. Sendo assim, a entrada no espaço contou com momentos onde não foram feitas anotações para que os interlocutores se acostumassem com nossa presença e reestabelecessem o comportamento habitual.

Outra medida adotada foi que através do encaminhamento da Secretaria de Educação participássemos dos momentos das formações, convivendo e conversando com os professores para explicar os objetivos da pesquisa a fim não deixar dúvida e desfazer qualquer aparência de fiscalizador, os mesmo trocassem experiências, fossem observados, mostrando-se bastante solícitos, espontâneos, porém, evitando assim algum tipo de maquiagem nas ações pedagógicas observada na seguinte metodologia:

- Estudo dos documentos oficiais que orientam o currículo: OCN, BCC, OTM, PCPE.

- Matrizes de Referência: SAEPE e ENEM.
- Fundamentos Teórico-metodológicos: Planejamento, Plano de ensino, Plano de Aula e Sequência Didática, numa perspectiva interdisciplinar e contextualizada por área de conhecimento/componente curricular.
- Relação entre OTM, Plano de Ensino, Livro Didático, Diário de Classe e Sequência Didática (reflexão teórica e prática).
- Concepção e fundamentos teóricos de competências e habilidades, para análise e relação pedagógica na organização e elaboração de sequência didática.
- Concepção de Interdisciplinaridade e de Contextualização.
- Avaliação de aprendizagem (formativa e processual)
- Temáticas transversais ao currículo, com ênfase na educação em direitos humanos.
- Conteúdos específicos dos componentes curriculares de cada área de conhecimento.
- Resultados do SAEPE (estudante e escola), estabelecendo a relação direta entre língua portuguesa e as demais disciplinas (análise pedagógica e qualitativa).
- Resultados do desempenho dos estudantes na I e II Unidades de Ensino análise pedagógica e qualitativa.

Ao final das observações, os professores vinham ao nosso encontro para trocar e socializar experiências, de um determinado momento da formação ou mesmo saber o que nossa opinião sobre a formação, como sinal de validação para seu o novo aprendizado.

Dessa maneira, procuramos observar em que medida os dados recolhidos através dos questionários e entrevistas se fazem presentes na prática pedagógica dos professores nas duas regionais bem como, utilizam a estratégia metodológica por sequência didática na ressignificação do saber fazer docente.

De acordo com os resultados da pesquisa nas duas regionais, percebe-se que a Regional do Agreste tem o desempenho a frente da Recife Sul. Fato observado durante o estudo é essa regional é do interior do Estado sendo uma das primeiras a aderir ao programa e Recife Sul é da Capital e sua adesão, foi muito tímida, isso mostra os resultados na pesquisa sempre abaixo da regional do Agreste.

A concepção de prática pedagógica assumida neste estudo que ultrapassa uma simples sequência didática ou uma sequência de atividades do cotidiano escolar ou uma sequência com meros conteúdos programáticos, mas um estudo concebido como resultado da ressignificação do saber fazer docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória percorrida nesta pesquisa iniciou-se com a inquietação para compreendermos qual o impacto dos saberes da formação continuada na estratégia metodológica sequência didática, na prática pedagógica e no saber fazer docente a partir das necessidades e desafios do cotidiano escolar.

Para isso, realizamos reflexão sobre a funcionalidade dos saberes construída pela formação continuada na estratégia sequência didática é o ponto de grande relevância para os questionamentos que envolvem a educação, a prática pedagógica e a resignificação do saber fazer docente a partir das necessidades e desafios do cotidiano escolar.

Com isso, busca-se a formação continuada possibilita formar professores conscientes do seu papel na sociedade, capaz de diagnosticar os conceitos espontâneos para que os estudantes possam por meio deles, problematizá-los e oferecer subsídios teóricos para que se apropriem do conhecimento historicamente acumulado, instrumentalizando-os intelectualmente e assim compreendam a sociedade na qual estão inseridos e, ao mesmo tempo, atuem para a transformação dessa sociedade.

O estudo parte de um aporte teórico que revelaram que o processo de construção de saberes adquiridos pela formação continuada na estratégia sequência didática expressa no seu objetivo de compreender como os saberes são mobilizados pela formação continuada, ao resignificarem sua prática na estratégia sequência didática, para consolidação do saber fazer docente a partir das necessidades e desafios do cotidiano escolar.

A investigação foi realizada analisando um programa de formação continuada para professores do Ensino Médio, em duas regionais do Estado de Pernambuco, uma na Regional Agreste Meridional – Garanhuns e a outra na capital na Regional Recife Sul, no ano de 2012. A coleta de dados da pesquisa, foi desenvolvida por meio de um questionário com questões fechadas, aplicado a 120 professores onde eles puderam expressar seus saberes, o que pensavam, vivenciavam e percebiam sobre os saberes apresentados; foi também realizada uma entrevista semiestruturada aplicada aos professores onde expressaram suas práticas, socializaram experiências e compartilharam novos saberes.

A partir da análise de dados dos questionários aplicados aos professores constatou-se que a grande maioria dos professores é do sexo feminino, com faixa etária entre 36-45 anos e com mais 50% dos professores com a titulação acadêmica Especialização. Foi ainda questionado sobre o entendimento e o conhecimento de formação continuada, saberes docente com base no ato de ensinar e na prática pedagógica. A maioria afirmou que os saberes adquiridos na formação continuada são nesse momento que o professor participa para aperfeiçoar seus conhecimentos e dar continuidade ao aprendizado e a dinâmica do saber fazer docente, demonstrando como a formação continuada é vista como espaço de crescimento e desenvolvimento ao longo de sua carreira profissional.

Nessa perspectiva, a formação continuada, não pode ser resumida a encontros, palestras; precisa ser um processo contínuo, integrado ao dia-a-dia do professor e da escola. É necessário construir suas trajetórias em conjunto com todos buscando as condições sociais, políticas, econômicas que perpassam a sua prática pedagógica, pois é na “troca de saberes possibilita a formação mútua, nos quais cada professor é chamado a vivenciar, simultaneamente, o papel de formador e formando”. (NÓVOA, 1995, p. 26).

Tal procedimento vai muito além de, meramente, exigir que o professor reflita a respeito de sua prática pedagógica; ele precisa não só olhá-la, mas intervir à luz de um referencial para avançar no processo. Isso não se faz sozinho, daí a necessidade do inter, ou seja, do agir junto com outros, com seus pares, trocando experiências e socializando outras e assim crescerem, formar-se e informar-se.

Nesse sentido, o professor formador desempenha um papel essencial nesse processo visto que, para que desenvolva as ações é preciso realizar uma prática pedagógica fundamentada teoricamente que possibilite a análise crítica contínua a respeito das questões da sociedade, da escola e do seu papel como sujeito nesse processo. Com isso, surgem as respostas aos docentes surgem no agir e no interagir com o meio do qual está inserido, para suas experiências, potencialidades avanços e fraquezas, com o objetivo de crescer, trocar experiências, socializá-las e investir no seu aperfeiçoamento pessoal, profissional.

Defendemos possibilidades onde a formação continuada possa ser um processo contínuo, integrado ao dia-a-dia dos professores e da própria instituição escolar. Essa formação continuada do professor precisa fazer parte do projeto político pedagógico institucional, pensada como processo, avaliada não ocorrendo

de forma esporádica, fragmentada, ora subsidiada por um referencial, ora por outro. Um referencial teórico metodológico que se defina por e aprofunde perspectivas, na busca de estratégias metodológicas que garanta uma prática transformadora, disponibilizando condições de tempo para ressignificação e aplicação na prática pedagógica.

No entanto, só essa formação continuada não vai resolver todos os problemas pedagógicos dos professores, mas para que haja mudanças significativas na sua prática se faz necessárias ações, saberes e novas estratégias metodológicas como: grupo de estudo, sessões de planejamento, análise, intervenção, socialização, aporte teórico-prático para suas dúvidas e dificuldades.

Assim, buscamos mapear o programa de formação continuada para professores do Ensino Médio de duas regionais que passaram pela formação, sendo que uma regional Garanhuns, que primeiro iniciou no programa de formação, com a outra em Recife, que teve o acesso timidamente, e uma das últimas a aderir a esse programa de formação.

A participação de todos foi fundamental, uma vez que, quanto maior for o envolvimento da equipe pedagógica, maior será e o processo de melhoria nos índices educacionais, na qualidade do ensino como também, a prática pedagógica ressignificada abre novas possibilidades de investigação e questionamentos no processo de ensinar, aprender, de saber e de saber fazer.

Por fim, fica claro, que um programa de formação dessa natureza, levanta algumas possibilidades que contemple questões como: Quais as contribuições de políticas públicas voltadas para a formação continuada e a prática docente? Que o tipo de estratégia metodológica poderá ser ofertado em determinado programa de formação continuada para melhoria do processo? Como se dá a construção do conhecimento a partir da prática do professor que passou por um programa de formação continuada? Em que área do conhecimento o professor entende que a formação continuada é mais eficaz? Que outras possibilidades o professor pode saber que advêm da formação continuada para sua prática?

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, Isabel. **Reflexão crítica sobre o pensamento de D Schon e os programas de formação de professores**. Revista Faculdade de Educação – USP, São Paulo, v.22, p. 11-42, jul./dez. 1996.

ANDRE, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI Iria. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. Educação e Sociedade. Ano 20, n. 68, p. 301- 309, dez. 1999.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagem e auto imagens**. Petrópolis RJ. Editora Vozes. 2000.

AZEVEDO, Maria Cristina P. Stela de, PIETROCOLA, Mauricio. **Estudando a transposição interna a partir da teoria das situações de Brousseau**. IX Encontro de pesquisa em ensino da Física. Curitiba, 2008.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, V. de M. **Uma etapa da transposição didática interna: análise das escolhas do saber ensinado feita por professores de Matemática da GRE Recife Sul**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2006.

BATISTA NETO, José e Santiago, Maria Eliete (org) **Formação dos professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana. 2006.

BENASSULY, Jussara Sampaio (2003): **A formação do professor reflexivo e inventivo**. IN LINHARES, Célia e LEAL, Maria Cristina (orgs): Formação de professores uma crítica a razão e às políticas hegemônicas. Rio de Janeiro.

BORGES, Cecília & TARDIF, Maurice. **Os saberes docentes e sua formação**. In: Educação e Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) Nº 74. Abril. Campinas-SP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

_____, Resolução CNE/CEB Nº 4 de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais** gerais para Educação Básica. Disponível em [HTTP://www.portalmec.gov.br](http://www.portalmec.gov.br). Acesso em 10 nov. 2012.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____, **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Versão preliminar. 2010.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Resolução CEB nº3 de 26 de junho de 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino**. São Paulo, Ática, 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedade, Educação e Cultura**. Petrópolis: Vozes. 1996.

_____, **Rumo a uma nova didática**. Rio de Janeiro: Vozes. 2002.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico- compreensiva**: artigo a artigo. 17. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

_____, **Relação com o saber, formação dos professores e globalização para a educação de hoje**. . Porto Alegre: Artmed. 2005.

_____, **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed. 2005.

CHEVALLARD. Yves. **La Transposición Didáctica – Del saber sabido al saber enseñado**. Argentina: AIQUE. 1991.

CONTRERAS, D. José. **Autonomia da classe docente**. Porto/Portugal: Editor Portugal. 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2005.

DELORES, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: cortez, 1998

DEMO, Pedro, **Conhecer & Aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. 2004. Seqüências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: R. ROJO e G.S. CORDEIRO (orgs. e trans.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 95-128

DUARTE, Marcos A. H. Saberes mobilizados por professores de matemática: uma relação com as formações continuadas da GRE Recife Sul. Dissertação de mestrado. Instituto Superior de Línguas e Administração, Recife, 2010.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: editora Universidade de Brasília. 2008.

FENELON, Juliana. Naves. **Saberes docentes em construção: as percepções dos professores sobre o trabalho com a pedagogia de projetos**. Belo Horizonte, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez. 2003.

FORQUIN, J. Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artmed. 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).

_____, **Pedagogia da Autonomia**. 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Alexandre S. **Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade**. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; e LEAL, T. F. (Orgs). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FUSARI, José C. Tendências históricas de treinamento em educação. **Série Idéias**, São Paulo, n. 3, p. 13-27, 1992.

FUSARI, José Cerchi; RIOS, Terezinha A. Formação continuada dos profissionais do ensino. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, n. 36, p. 37-45, 1995.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto/Portugal: Porto Editora. 1999.

GARRIDO, E. PIMENTA, S. e MOURA, M. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GAUTHIER, Clermont, **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Coleção Fronteira. Ijuí-RS: UNIJUÍ. 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2009

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed. 1998.

GOMES, F. P.; ARAÚJO, R. M **Pesquisa quanti-qualitativa em administração**: uma visão holística do objeto em estudo. In: Seminários em Administração – SEMEAD, 8, FEA-USP, Anais... SEMEAD: FEA-USP, 2005.

GÓMEZ, Angel Pérez. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997, p. 93-114.

GUIMARÃES, O. M. de S. **Saberes Docentes Mobilizados na Dinâmica do Trabalho docente**: um olhar a partir do ensino fundamental. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil. 2004.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º Grau**: o trabalho como princípio educativo. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HAUAISS, Antonio e VILAR, Mauro de Dalles. **Dicionário Hauaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IMBERNÓN, Francisco, **A Educação Século XXI**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

_____, **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a Mudança e a Incerteza**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____, **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

KRONBAUER, Selenir C. G. e Simionato, Margareth F. (Org.). **Formação de professores**. Paulinas. Coleção docente em formação. São Paulo: 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE; Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. São Paulo/Porto Alegre: UFMG: Artmed. 1999.

LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: ASA. 2003.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. João Batista Kreuch (trad). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. ISBN 85-326-3165-7.

LIBÂNEO, José Carlos..**Reflexividade e formação de professores**. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Cantaluze, B. P. **A Identidade docente no Ensino Técnico**: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2005.

LIMA, Maria N. dos Santos e Rosas, Argentina. **Quando as ideias e os afetos se cruzam**. Recife. Ed. Universitária UFPE/Prefeitura da Cidade do Recife. 2001.

LUDKE, Menga; André, Marli E.D. **A Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 1986.

_____, Menga. **O professor e sua pesquisa**. Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da Educação. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) V 22 Nº 74. Abril. (p.77-96). Campinas-SP, 2001. b.

LUDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa**. In: Educação & Sociedade. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, nº 74, 2001.

LUDKE, Menga, MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa e CUNHA, Maria Isabel. **Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores**. In: Educação e Sociedade: revista quadrimestral. Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) Nº 68. Dezembro. (p.278-298) Campinas-SP, 1999.

MACHADO, Anna Rachel; DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 2º ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARCELO, G. Carlos. **"A formação de professores: Novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor"**. In: NÓVOA, António (coord.). Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote e IIE, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A.; MACHADO, A. R. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.), **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Petrópolis: Vozes. 2009.

_____. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da G. N. **Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência.** In: ABRAMOWICZ, Anete; MELLO, Roseli R. de (Orgs.). Educação: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000, p. 137-156.

MOREIRA, Antonio Flávio. (Org.) **Currículo: políticas e práticas.** Campinas: Papirus. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. 1999.

MORIN, Edgar, **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

MOSSMANN, Terezinha Irene. **A formação continuada de professores na contemporaneidade: limites e possibilidades.** 2005. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba.

NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote. 1995.

_____. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora. LDA, 1995.

_____. **Profissão professor.** (Org.). Porto: Porto Editora. LDA, 1991.

_____. **Professores Imagens do futuro presente.** Editora Educa Instituto de Educação Universidade de Lisboa. Portugal, 2009

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Cadernos CEDES: Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco: Língua Portuguesa.** Recife: PE. 2008.

PERNAMBUCO, **Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco.** Pernambuco: 2012.

_____, **Parâmetros Curriculares para a Educação Básica – Língua Portuguesa do Ensino Médio do Estado de Pernambuco.** Pernambuco: 2012.

ORLANDI, E. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2005.

PENIN, Sonia. **Profissão docente pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus. Coleção pontos e contrapontos. 2008.

_____, **Cotidiano e escola: a obra em construção.** São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Dez nonas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____, **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed, 2001

PÉREZ, Gómez, A. I. **Ensino para compreensão.** In: J. G. Sacristán e A. I. Pérez-Gómez, (Orgs). **Compreender e transformar o ensino.** Cap. Nº 3, pp.67-70. Porto Alegre: Artmed. 2000.

PIMENTA, Selma C.; ANASTASIOU, Lea D. G. C.; CAVALLET, Valdo J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: BARBOSA, Raquel L. (Org.). **Formação de educadores desafios e perspectivas.** São Paulo: Unesp, 2003. p. 267-278.

PIMENTA, Selma G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. P. 17-52.

_____, **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Formação de professores saberes da docência e identidade do professor.** Revista da Faculdade de Educação: revista semestral. V22 nº 2. São Paulo: 1979-1989.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez. 2008.

RHEINHEIMER, A. F. **Política de formação contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições.** In: Anais... 30.^a Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED, 2007.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. Ed. São Paulo: atlas, 2010.

RIBEIRO, Eloisa Helena Rodrigues Matielo. **A formação continuada do professor: uma experiência com o Ensino Médio em rede.** Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Campinas, 2006.

ROCHA, Áurea M. Costa. **A Formação dos Professores no cenário da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia da UFPE: um olhar na construção dos saberes da docência.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed. 1991.

_____. **Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores.** In NÓVOA. Antonio **Profissão professor.** (Org.). Porto: Porto Editora. 1999.

_____. A educação que temos a educação que queremos. In: IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b (p. 37-63.)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez. 1984.

SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim e Fazenda, Ivani Catarina Arantes. (Orgs.). **Formação Docente: rupturas e possibilidades**. Campinas. SP: Papirus 2002.

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António. Os professores e sua formação. Lisboa-Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. (Coleção temas da educação)

SCHÖN, Donald. **Os professores e sua formação**. Coord. De Nóvoa; Lisboa, Portugal, Dom Quixote, 1997.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. (2001) **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis Disponível em www.eps.ufsc.br. Acesso em 10 de dezembro de 2012.

SZYMANSKI, H. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Heloisa Szymanski (org). Laurinda Ramalho de Almeida. Regina Célia Almeida Rego Pradini. – Brasília: Liber Livro Editora, 2004, 3ª Ed. (2010).

TARDIF, Maurice; LESSARD, C; LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente. Teoria e Educação**, Porto Alegre, 1991.

TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério**. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: Dp& A editorino, 2000.

TARDIF, Maurice, **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes.(2008).

TARDIF, M; LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

_____, LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, **Ensinar e Aprender no Ensino Superior:** por uma epistemologia da curiosidade na formação Universitária. M^a Lúcia. Org. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003.

TERRIEN, J. ; LOIOLA, F. A. **Experiência e competência no ensino:** pista de reflexões sobre a natureza do saber ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. Educação e Sociedade. V 22. Nº 74, p. 143-160, abril, (2001).

TERRIEN, Jaques. **O saber social da prática docente.** In: Educação e Sociedade revista quadrimestral de ciências da Educação. Centro de Estudos e Sociedade (CEDES) nº 46. Abril. Campinas – SP, 1993. (p.408 – 418).

VEIGA, Ilma P. A. e D'Ávila, Cristina M. **Profissão Docente:** novos sentidos, novas possibilidades (Orgs.). Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: SP: Papirus 2008.

VIEIRA, S. L. **Ser professor:** pistas de investigação. Brasília. Plano, 2003.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática. 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed. 1998.

APÊNDICES

Só aprende aquele que se apropria do aprendido,
transformando-o em apreendido com o que pode, por isso mesmo,
reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido,
a situações existenciais concretas.

Paulo Freire

APÊNDICE I

SOLICITAÇÃO PARA ELABORAÇÃO DO

QUESTIONÁRIO



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Maria de Fátima dos Santos Souto

e-mail: fatimawsouto@yahoo.com.br

Cara Colega, Eloísa Helena

Sou Maria de Fátima dos Santos Souto, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Lusófona. Estou no momento trabalhando na minha dissertação, sob orientação da Professora Doutora Graça Ataíde, brasileira, e co-orientação do Professor Doutor Manuel Tavares, português. Na pesquisa estou trabalhando sobre Formação Continuada e os saberes por ela mobilizados pelo Programa de Formação Continuada na estratégia Sequência Didática.

Pretendo aplicar um questionário com os professores do Ensino Médio. E gostaria de solicitar sua autorização para utilizar o questionário elaborado pela Professora Mestre Eloisa Helena Ribeiro, que será adaptado a fim de atender a demanda específica. O mesmo será utilizado de forma devidamente referenciada. Desde já agradeço pela atenção.

Cordialmente, Fátima Souto

RESPOSTA: Prezada Fátima Souto,

Você tem a minha permissão para utilizar e modificar o referido questionário de forma referenciada, como comentou, atendendo às necessidades do seu trabalho.

Sinto-me lisonjeada em poder contribuir de alguma forma com a continuidade da pesquisa de formação de professores, pois acredito que essa é uma das vertentes que vai resgatar a qualidade da educação em nosso País.

Obrigada, desejando desde já êxito no seu trabalho.

Atenciosamente,

Eloisa Helena Rodrigues Matielo Ribeiro

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Maria de Fátima dos Santos Souto

e-mail: fatimawsouto@yahoo.com.br

QUESTIONÁRIO

Prezado Professor

Este Questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo compreender como os saberes mobilizados pela formação continuada pela metodologia da sequência didática são ressignificados na prática do saber fazer docente do Ensino Médio.

As sequências didáticas incluem todas as ferramentas que permitem ao professor a apresentação de um procedimento em termo de transposição didática que imbrica o saber pedagógico e o saber disciplinar, apontando para a natureza da prática do docente oriundo de duas fontes: conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo. Com isso, esses saberes são gerados a partir de interações com seus pares, troca de experiências voltadas para exigência de cada realidade do processo de ensino e aprendizagem e do acompanhamento do aprendizado do estudante.

Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Fátima Souto

QUESTIONÁRIO

Q1 – Gênero:

1) ☐ Masculino

2) ☐ Feminino

Q2 – Faixa Etária e Idade:

1) ☐ Até 25 anos

2) ☐ 26 – 35 anos

3) ☐ 36 – 45 anos

4) ☐ Acima de 45 anos

Q3 – Assinale seu maior grau de titulação:

- 1) ☐ Ensino Superior 2) ☐ Especialização 3) ☐ Mestrado 4) ☐ Doutorado

Q4 – Qual seu tempo de formação profissional?

- 1) ☐ Menos de 5 anos 2) ☐ 6 – 10 anos 3) ☐ 11 - 20 anos 4) ☐ Mais de 20 anos

Q5 – Há quanto tempo você ministra aulas?

- 1) ☐ Entre 1 – 5 anos 2) ☐ 6 - 10 anos 3) ☐ 11 – 20 anos 4) ☐ Mais de 20 anos

Q6 – Indique para você o que é saber (assinale quantas alternativas for necessário):

- 1) ☐ Saber é o que aprendo no meu cotidiano.
2) ☐ Saber é o que aprendi na Escola, na Universidade e até hoje.
3) ☐ Saber é o que aprendo nos livros
4) ☐ Saber que eu aprendo no exercício da minha profissão
5) ☐ Saber é o que aprendo com meus pares no exercício profissional.
6) ☐ Saber é o que aprendo em cursos, palestras, seminários, capacitações e ou formações.

Q7 – Você considera que na sua prática de sala de aula utiliza diversos saberes? (assinale quantas alternativas for necessário):

- 1) ☐ Não trabalho com saberes na sala de aula
2) ☐ Sim, utilizo diversos saberes para conhecer e ter domínio dos conteúdos das aulas.
3) ☐ Utilizo diversos saberes para pesquisar outros métodos e técnicas de ensino.
4) ☐ Os diversos saberes me faz ficar ligado nas questões que dizem respeito ao ensino.
5) ☐ Faz a prática pedagógica dinâmica, novos conhecimentos, competências e habilidades
6) ☐ Proporciona todo aparato de conhecimento que se tem e se aprende.
7) ☐ Aprendizagens significativas no cotidiano ter a capacidade de continuar aprendendo.
8) ☐ Ajuda elaborar material didático pedagógico educativo a prática docente.
9) ☐ Ter consciência que sabe, para resolver situações problemas.
10) ☐ Saber é um processo que envolve formação inicial e continuada.

Q8 – Para você o que é **Formação Continuada:** (assinale quantas alternativas for necessário):

- 1) ☐ Momento em que o professor participa para aperfeiçoar seus conhecimentos.
- 2) ☐ Momento de socialização de experiências a partir da necessidade do professor
- 3) ☐ Busca de novos conhecimentos, trocas de experiências para melhorar sua prática.
- 4) ☐ Processo contínuo e continuado na busca do como se ensina e como se aprende.
- 5) ☐ Momento de interagir com colegas ou pares na busca de habilidades e competências para melhor desenvolver sua prática.
- 6) ☐ Processo de atualização de conhecimentos, idéias e aprendizagem de novas tecnologias para melhoria do desempenho e dinâmica da sala de aula.
- 7) ☐ Momento de capacitação onde o docente reflete, aprende e inova sua prática.
- 8) ☐ Momento de dar continuidade ao aprendizado e a dinâmica do saber fazer docente.

Q9 – Você já participou de **formações continuadas e ou **cursos de atualização** da sua prática docente?**

- | | | |
|-------------------------------------|-----------------------------------|--|
| 1) ☐ Nenhuma | 2) ☐ 1 – 2 | 3) ☐ 3 - 4 |
| 4) ☐ 5 – 6 | 5) ☐ 7 – 8 | 6) ☐ Mais de 10 |

Q10 – Que aspectos lhe **motivam a participar de formação continuada em serviço?**

- 1) ☐ Melhoria salarial 2) ☐ Maior conhecimento teórico e prático. 3) ☐ Certificação.

Q11 – Que tipo de **formação continuada você considera viável e que prepara o professor para ressignificar sua prática?** (assinale quantas alternativas for necessário):

- 1) ☐ Auto- formação.
- 2) ☐ Formação centralizada pela Secretaria de Educação, Gerências Regionais e Professores Formadores.
- 3) ☐ Formação descentralizada pela Secretaria de Educação, Gerências Regionais e Professores Formadores.
- 4) ☐ Em ambientes virtuais e ou plataformas de aprendizagem
- 5) ☐ O professor sozinho vai buscando e pesquisando em livros, na internet e outros
- 6) ☐ Formações com apresentações audiovisuais (Datashow, PowerPoint).

- 7) ☐ O professor com seus pares trocando experiências e vivências de suas práticas
- 8) ☐ Em Polos com dinâmicas, grupos de estudos com a participação dos professores.
- 9) ☐ Com mais atividades propostas, interatividades para o maior alcance da sala de aula.

Q12 – Em termos de **compreensão teórica**, os assuntos discutidos nas Formações Continuidas têm contribuído para uma visão mais ampla do processo educativo?

- 1) ☐ Sim 2) ☐ Não 2) ☐ Desconheço

Q13 – Qual tem sido o nível de contribuição do **Programa de Formação Continuada** para Professores do Ensino Médio, em termos de aplicação de **novas metodologias** para a prática do saber fazer docente em sala de aula?

- 1) ☐ Excelente 2) ☐ Boa 3) ☐ Não conheço

Q14 Você considera que suas **aulas** ficaram **mais ricas** depois das formações que participa ou que já participou?

- 1) ☐ Não, ainda não fiz nenhuma formação 2) ☐ Sim, já se fiz formações.

Q15 – Em caso de resposta afirmativa na questão passada (**Q14**) como você considera que suas **aulas** ficaram **mais ricas**? (assinale quantas alternativas for necessário):

- 1) ☐ Melhorou meus saberes, minha prática e autoformação.
- 2) ☐ Melhorou meu desempenho com a troca com meus colegas / amigos e ou pares.
- 3) ☐ Com certeza minhas aulas ficaram mais ricas
- 4) ☐ Acredito que posso melhorar cada vez mais a dinâmica do saber fazer na sala de aula
- 5) ☐ Creio que aprendi a atender melhor a necessidade do estudante e o meu saber fazer.

Q16 – O que você entende por **sequência didática**: (assinale quantas alternativas for necessário):

- 1) ☐ Não sei o que é, e nem utilizo sequência didática na prática da sala de aula
- 2) ☐ Conjunto de atividades planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida.
- 3) ☐ Algo que facilita o planejamento contínuo e a explicitação dos objetivos de aprendizagem para os próprios estudantes.

- 4) ☐ Sequência didática é um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para atender melhor a aprendizagem do estudante.
- 5) ☐ Sei o que é sequência didática, utilizo no meu planejamento e como metodologia para ensinar os conteúdos programáticos das minhas aulas.
- 6) ☐ Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais.
- 7) ☐ Sequência didática é um procedimento organizativo do ensino que permite levar em conta, ao mesmo tempo e de maneira integrada, os conteúdos de ensino.
- 8) ☐ Uma estratégia de transposição didática, que estabelece relações entre professor-aluno-saber.
- 9) ☐ Maneira como o professor gerencia estas situações chamada transposição interna (saber a ensinar – saber ensinado).
- 10) ☐ Compreendo ser uma metodologia, um procedimento organizativo do ensino, planejado e orientado com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa.

Q17 – Você realizou formação continuada para utilizar a metodologia Sequência Didática?

- 1) ☐ Não realizei nenhuma formação
- 2) ☐ Sim, realizei formação

Q18 – Se você assinalou “sim” na questão passada (Q17) responda que tipo (s) de formação (ões) recebeu? (assinale quantas alternativas for necessário):

- 1) ☐ Palestras, Seminários, Conferências
- 2) ☐ Dinâmicas, grupos de estudos, oficinas
- 3) ☐ Cursos de curta duração (até 8 horas)
- 4) ☐ Cursos de média duração (de 8 a 40 hs)
- 5) ☐ Cursos de longa duração (Mais de 40 horas)

Q19 – Você já utilizou sequência didática como proposta de ensino e metodologia para ressignificar sua prática seu saber fazer docente?

- 1) ☐ Sim, uso sequência didática como metodologia para ressignificar minha prática.
- 2) ☐ Não uso nem conheço esta metodologia
- 3) ☐ Ainda não, mas pretendo utilizar.

Q20 – Você julga precisar de mais formação continuada para utilizar **sequência didática como método didático** e assim melhorar a dinâmica da prática docente? (assinale quantas alternativas for necessário):

- 1) ☐ Desconheço tudo que se relaciona com Sequência Didática
- 2) ☐ Já conheço tudo que se relaciona com Sequência Didática
- 3) ☐ Acredito que quanto mais formação para utilizar as Sequência Didática melhor
- 4) ☐ Com certeza as formações me fornecem as ferramentas para alimentar minha prática
- 5) ☐ Com certeza as formações me fornecem ferramentas como Internet (*e-mail*, *blog*, buscadores, software educativo) para desenvolver uma prática mais dinâmica e inovadoras.
- 6) ☐ Não preciso de mais informação e formação continuada.

Q21– Como o **planejamento na metodologia sequência didática** lhe ajuda para ressignificação de sua prática pedagógica? (assinale quantas alternativas for necessário):

- 1) ☐ Na elaboração dos planos de aula, das atividades e dos conteúdos curriculares
- 2) ☐ Para tornar minhas aulas mais dinâmicas e participativas
- 3) ☐ Para acompanhamento da aprendizagem e participação do estudante
- 4) ☐ Para contextualização da aprendizagem, avaliação e redirecionamento das ações

Q22 – Você acredita que pode acontecer **formação continuada nos momentos de conversa entre os professores?**

- 1) ☐ Não acredito
- 2) ☐ Sim acredito
- 3) ☐ Talvez

Q23 – Com relação ao **material didático** utilizado no programa de formação do Ensino Médio, qual a sua avaliação?

- 1) ☐ Ótimo
- 2) ☐ Bom
- 3) ☐ Regular
- 4) ☐ Insuficiente
- 5) ☐ Não conheço

Q24 – Você faria outros cursos de formação continuada ou capacitação nos moldes do programa de formação continuada, visando “a **melhoria de sua formação profissional**, sua prática pedagógica e a sua prática do saber fazer docente?”

- 1) ☐ Sim
- 2) ☐ Não
- 3) ☐ Talvez

Q25 – Qual a sua avaliação quanto ao desempenho dos **professores formadores** na efetivação do programa de formação do Ensino Médio em sua Regional?

- 1) ☐ Ótimo 2) ☐ Bom 3) ☐ Regular 4) ☐ Insuficiente.

Q26 – Existem **grupos organizados** em sua Escola ou Regional para que após a formação do Ensino Médio, ainda se reúnam periodicamente para discutir os problemas cotidianos da Escola e das salas de aula?

- 1) ☐ Sim 2) ☐ Não

Q27 – O que você acha professor da **metodologia e da dinâmica do Programa de Formação Continuada** para Professores do Ensino Médio?

- 1 ☐ Plenamente satisfatório 3 ☐ Pouco satisfatório
2 ☐ Satisfatório 4 ☐ Insatisfatório

Q28 – Pela sua percepção você concorda que houve **envolvimento efetivo dos professores** no desenvolvimento do programa?

- 1) ☐ Sim 2) ☐ Não 3) ☐ Parcialmente

Q29 – Qual **obstáculo** você considera mais difícil para **comparecer as formações continuadas**? (assinale somente uma resposta):

- 1) ☐ Falta de apoio ao professor da Equipe Técnico Pedagógico
2) ☐ Falta Tempo ao professor face a sua jornada de trabalho
3) ☐ Falta de preparação específica dos professores formadores
4) ☐ Falta organização e infra estrutura adequada nas formações.
5) ☐ Falta de motivação dos professores.
6) ☐ Falta de interesse dos professores pelos temas e ou conteúdos abordados.

Q30 – Como você **avalia**, de modo geral, o desenvolvimento do programa de formação continuada para professores do Ensino Médio em sua Regional e ou Escola?

- 1 ☐ ☐ Plenamente satisfatório
3 Pouco satisfatório
2 ☐ Satisfatório 4 ☐ Insatisfatório

APÊNDICE III

Guião de Entrevista



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda: Fátima Souto

e-mail: fatimawsouto@yahoo.com.br

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado Professor Formador

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo compreender como os saberes mobilizados pela formação continuada na metodologia sequência didática ressignifica o saber fazer docente no componente curricular Língua Portuguesa no Ensino Médio.

As sequências didáticas incluem todas as ferramentas que permitem ao professor a apresentação de um procedimento em termo de transposição didática que imbrica o saber pedagógico e o saber disciplinar, apontando para a natureza da prática do docente oriundo de duas fontes: conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo. Com isso, esses saberes são gerados a partir das interações com seus pares, troca de experiências voltadas para exigência de cada realidade do processo de ensino e aprendizagem e do acompanhamento do aprendizado do estudante.

Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, se faz necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Fátima Souto

Guião de Entrevista

Q1. Questões de Identificação.

- Gênero
- Idade
- Formação profissional
- Titulação / Pós-Graduação
- Tempo na docência
- Tempo de função

Q2. Questões Norteadoras sobre importância, envolvimento e implementação do Programa de Formação Continuada para professores do Ensino Médio, proposta pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

Q3. Questão sobre o Conceito e envolvimento em formação continuada.

Q4. Questões sobre o conceito e conhecimento acerca de saberes.

Q5. Questão sobre o entendimento acerca de saber fazer docente.

Q6. Questões referentes aos Professores Formadores

Q7. Questões sobre a importância Prática Pedagógica dos professores na estratégia metodológica SEQUÊNCIA DIDÁTICA.

Q.8. Questão sobre a importância da interação dos professores com seus pares, para a ressignificação da prática do saber fazer docente por SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.

Q9. Qual sua opinião sobre os seguintes aspectos do Programa de Formação Continuada do Ensino Médio?

➡ Referencial teórico do programa de formação continuada -

➡ Metodologia /estratégia adotada -

➡ Material / atividades realizadas e sugeridas -

➡ Pontos Positivos do Programa de Formação Continuada -

➡ Pontos Negativos do Programa de formação continuada –

Q.10. Questões referentes à avaliação do Programa de Formação Continuada para professores do Ensino Médio.

Questão de fechamento.

APÊNDICE IV

Respostas da Entrevista



Professor Formador Idealizador PFI - 1

Q1. Feminino / 40 Anos

Psicologia

Mestra em Educação

15 anos

4 anos

Q.2. Resposta- Com certeza. Em muitos momentos e representou muito para mim foram momentos muito significativos para mim.

Acho que a implantação do Programa, denominado “Rede de Formação de Professores do Ensino Médio”, constituiu-se como uma iniciativa de formação continuada destinada aos/as professores/as que atuam no Ensino Médio, no âmbito da política educacional do Estado, com a proposição de ações que contribuíssem para aprimorar a prática pedagógica, a melhoria da qualidade de ensino e a valorização profissional, por meio da construção e socialização de conhecimentos referentes à teoria e à prática pedagógica, e a proposição de um “novo currículo integrado” para o ensino médio, a partir da ação-reflexão-ação em estudos coletivos e troca de experiências.

Esse Programa foi idealizado e implementado como política pública de estado, ou seja, faz parte de um conjunto de ações e decisões voltadas à efetiva melhoria da qualidade da educação e valorização profissional do magistério. Portanto, acredito na adesão e sistematização a ser perseguida como uma ação educacional que faça a diferença.

Nesse contexto, a iniciativa da Gerência do Ensino Médio para a implantação do Programa de Formação Continuada representa a concepção de formação continuada, como uma ação sistemática e orgânica de política pública que garanta a qualidade social na educação básica do Estado. Sua implantação foi denominado “Rede de Formação de Professores do Ensino Médio”, constituiu-se como uma iniciativa de formação continuada destinada aos/as professores/as que atuam no

Ensino Médio, no âmbito da política educacional do Estado, com a proposição de ações que contribuíssem para aprimorar a prática pedagógica, a melhoria da qualidade de ensino e a valorização profissional, por meio da construção e socialização de conhecimentos referentes à teoria e à prática pedagógica, e a proposição de um “novo currículo integrado” para o Ensino Médio, a partir da ação-reflexão-ação em estudos coletivos e troca de experiências.

O Programa foi implementado da seguinte forma:

1. Coordenação Geral e Formação dos Formadores: Equipe técnica da GPEM (03 áreas de conhecimento, pedagogos, administrativos);
2. Formação das equipes de formadores descentralizada, ou seja, uma em cada GRE, por meio de processo seletivo de professores e educadores de apoio para atuação como formadores no grupo permanente. Todos os que atuaram como formadores foram certificados, e remunerados por hora-aula ao longo do Programa.
3. Em cada uma das 17 GRE, a equipe técnica de ensino, os formadores selecionados responsáveis pela formação, organizada em pólos/núcleos/escolas, de acordo com o número de escolas, de professores, educadores de apoio e gestores, conforme as etapas e cronograma geral do Programa, ao longo das quatro Unidades de ensino do ano letivo.

Considero que, o objetivo geral foi satisfatoriamente atingido com a implementação da formação continuada, no âmbito das 17 GRE, destinada as equipes de ensino, gestores, educadores de apoio, professores, através de estudos sistemáticos e proposição de mudanças didático-pedagógicas que articulasse a teoria e prática pedagógica em conformidade com a Base Curricular Comum do Estado e Pernambuco, as Orientações Curriculares Nacionais, o SAEPE e o ENEM. A elaboração das Orientações Teórico-Metodológicas referentes às disciplinas/componentes curriculares pela equipe técnica de ensino da GPEM em articulação com as equipes de ensino das GRE e professores das escolas estaduais, expressa na produção de conhecimento inovadora e avançada para o ensino médio, resultante desse Programa, revela o alcance satisfatório dos objetivos pretendidos.

O programa envolveu as equipes de ensino da GPEM, das 17 Gerências Regionais de Educação da rede estadual de Pernambuco. Governo do Estado, na gestão 2007 a 2010, 2011 a 2014, por meio da Secretaria Estadual de Educação, através da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação, investiu nos eixos

educacionais voltados à gestão da rede (pessoal e infraestrutura), à melhoria da qualidade da educação e do ensino, à valorização dos profissionais da educação, baseada no princípio da educação básica com formação para a cidadania ativa. Sem dúvida, as ações voltadas para a formação continuada em serviço, o incentivo à atualização profissional através da oferta de cursos de atualização pedagógica, especialização nas diversas áreas de ensino e componentes curriculares, à participação em eventos científicos, constituem-se em um diferencial significativo para os resultados satisfatórios alcançados em todas as etapas da educação básica em Pernambuco, em relação aos processos de ensino e aprendizagem no âmbito das escolas estaduais, assim como, nos indicadores internos e externos de avaliação educacional.

Q.3. Resposta- Meu conceito de formação continuada, para mim, é o processo que o professor vai adquirindo na sua vida, para aperfeiçoar mais seus conhecimentos. Quer dizer não só o professor, mas qualquer profissional e não seria diferente do professor.

Por ser o momento do encontro, onde a gente adquire experiência, onde a gente adquire conhecimento, onde acontece a troca de experiências. [...] aprende muito, onde nos encontramos no eu pessoal e profissional. Resumindo o lugar das ações e saberes que incentivam à melhoria da qualidade da educação e do ensino, à valorização dos profissionais da educação, baseada no princípio da educação básica com formação para a cidadania ativa. Sem dúvida, atualização profissional através de cursos de atualização pedagógica, onde os professores se sintam reconhecidos como produtores do conhecimento, protagonistas da ação-reflexiva, da prática pedagógica e da política pública do sistema educacional.

Q.4. Resposta- Saberes é o processo de apropriação dos conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória pessoal e profissional, sendo fruto de uma interação social e expressão do saber pedagógico, ressignificado na prática do saber fazer docente.

Q.5. Resposta- Eu vejo que o saber já é importante para o professor e o aluno, imagine o saber fazer docente que é a maneira como ele ressignifica sua prática. Saber fazer seria uma excelente alternativa para que os professores percebam a sua prática hoje, e traz consigo uma proposta para que o professor e o aluno

entendam e contextualizem o saber fazer sabendo fazer interferências no que está a sua volta.

Q.6. Resposta- A equipe de Professor Formador foi formada através de processo seletivo coordenado pela Equipe GPEM com a análise (carta de intenção, análise de curriculum, disponibilidade de carga horária), em cada uma das 17 GRE. São professores com licenciatura, 100% com especialização, mestrado, doutorado, pedagogos, com atuação em regência de classe, equipes técnicas de ensino, educadores de apoio.

Considero que, a essência do Programa está no Professor Formador que atua como protagonista, ator e autor no processo de ensino e aprendizagem, por fazer parte da comunidade escolar em cada GRE, em cada escola, e por ser o vetor da implementação da política educacional pensada, gestada, pela Gerência do Ensino Médio, no âmbito macro da política pública de estado. Foi com a adesão, a participação, o compromisso e a responsabilidade de todos que pudemos pensar e implantar uma Rede de Formação de Professores no Ensino Médio. Considero, também, que a adesão dos gestores das GRE, dos gestores escolares e a resposta positiva dos professores em cada uma de suas escolas, contribuíram para o êxito do Programa.

Q.7. Resposta- Entendo “Sequencia Didática” como uma estratégia metodologia, motivadora do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que articula teoria, prática, e o cotidiano dos professores na produção e construção do conhecimento, no saber fazer significativo ao professor e ao estudante do Ensino Médio.

A resposta dos professores a essa metodologia foi bastante significativa pode ser verificada nos momentos das formações, e principalmente, no estímulo à elaboração de “sequências didáticas” de todas as disciplinas/componentes curriculares.

Com relação ao componente curricular Língua Portuguesa os professores são reconhecidos como produtores do conhecimento e protagonistas da ação-reflexiva, da prática pedagógica e da política pública de educação do estado, como todos os outros componentes. Sendo assim, percebe-se o interesse de todos e o anseio pela proposta pedagógica capaz de provocar mudanças e inovação no currículo.

Assim, os professores demonstraram em vários momentos que utilizam mais os conhecimentos construídos pelo Programa de formação na estratégia sequência

didática, além da sua fundamentação teórica e estudo dos documentos legais que são a construção de sequências didáticas interdisciplinares sistematizadas em de caderno por várias regionais.

Q.8. Resposta- Acredito que já fiz menção aos aspectos positivos e negativos do Programa, ao longo desta entrevista. Mas, destaco a valorização do profissional, do professor como produtor de conhecimentos, dos saberes pedagógicos, dos saberes disciplinares, a socialização de experiências, de dúvidas, de anseios e desejos nos momentos das formações; o incentivo e a motivação para o estudo, principalmente dos documentos legais que fundamentam o ensino médio (nacional e estadual); a deflagração de um desafio em elaborar “Um Novo Currículo”, ou como defendíamos, “Um Currículo Integrado para o Ensino Médio”; o apoio e a confiança da Secretaria de Educação, da SEDE, das GRE, e demais Gerências da Secretaria, num trabalho conjunto com a GPEM.

Q.9.  Referencial teórico do programa de formação continuada - Excelente nível dos teóricos com um referencial que traz grandes possibilidades de conhecimentos aos professores

 Metodologia /estratégia adotada - Foi excelente também, [...] sou suspeita a falar montamos um programa que o professor vai aprender e executar na sua sala de aula em várias aulas. A junção saber e saber fazer docente

 Material / atividades realizadas e sugeridas - Foi de muito boa qualidade, os professores formadores foram bastante criteriosos nas referências, gêneros textuais, produções de sequências didáticas e textos para embasamento da formação.

 Pontos Positivos do Programa de Formação Continuada - Melhoria da qualidade de ensino, valorização profissional, construção e socialização de conhecimentos referentes à teoria e à prática pedagógica, proposição de um “novo currículo integrado” para o Ensino Médio, a partir da ação-reflexão-ação em estudos coletivos e troca de experiências. Aprimorar a prática pedagógica, o efetivo trabalho da Equipe Técnica de Ensino da Gerência de Políticas do Ensino Médio, distribuição de documento orientador da prática para o planejamento de ensino, planos de aulas, para o ano letivo do ano seguinte no âmbito das 17 GRE e Escolas.

 Pontos Negativos do Programa de formação continuada - Questões burocráticas nos repasses financeiros em tempo hábil; regularização e normatização

das horas-atividades nas escolas; suprir a lacuna dos profissionais de todas as áreas de conhecimento nas equipes de ensino da GPEM, das GRE, de educadores de apoio e professores em todas as escolas de ensino médio da rede estadual; definição de um cronograma adequado a cada GRE para as etapas da formação durante o ano letivo, selecionar todos os professores formadores necessários para cada uma das GRE, por área de conhecimento, em virtude da “lacuna” desse profissional na Rede Estadual (por exemplo, o profissional dos componentes curriculares: Física, Química, Sociologia, Filosofia, Espanhol), o não cumprimento das “horas aulas - atividades” para serem utilizadas como espaço e horários de formação no âmbito da escola, de forma sistemática, sem comprometer as aulas regulares dos estudantes, A dupla jornada, porque não dizer, a “tripla” jornada de trabalho dos professores formadores e cursistas, o deslocamento entre os campos de trabalho diversos, também dificultou a efetiva participação dos professores. Pontos a superar - Questões burocráticas e administrativas nos repasses financeiros em tempo hábil; a regularização e normatização das horas-atividades nas escolas; suprir a lacuna dos profissionais de todas as áreas de conhecimento nas equipes,

Q.10. Resposta- A avaliação das atividades era sistemática, à medida que cada etapa do cronograma era cumprida ao longo das formações em cada GRE, com a participação das equipes de ensino, dos formadores, gestores e professores cursistas.

Aponto como resultado, numa análise preliminar, a adesão, a participação de 100% em algumas Gerências Regionais; a elaboração das Sequências Didáticas ao longo das formações; a seleção de sequências didáticas interdisciplinares para compor o “Caderno de Sequências Didáticas” da GPEM; o planejamento de ensino para o ano letivo de 2011, organizado por cada GRE, com a coordenação geral da GPEM.

Acredito que esse estudo será revelador de outros resultados, através do “olhar do pesquisador”.

Questão de Fechamento.

Resposta- Ressalto a importância de um “outro olhar” que identifique pontos para além da Gestão Pública, da prática docente vivida pelos professores do Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco, possíveis de traduzir a experiência prática refletida nos fundamentos teóricos inerentes à produção acadêmica dessa pesquisa,

e que possam traduzir não apenas como valorosa contribuição acadêmica, mas, também, a implantação e implementação de políticas públicas para uma formação docente inicial e continuada de todos os profissionais da educação em nosso Estado.

Respostas da Entrevista



Professor Formador Coordenador PFC2

Q1. Feminino / 46 anos

Pedagogia

Especialista Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar.

26 anos

6 anos

Q2. Resposta- Já e foi muito significativa, principalmente porque trabalho com a Coordenação do programa e toda questão da logística da formação continuada para os professores do Ensino Médio. Acredito que não é só para qualificar o professor, mas também para abordar outros aspectos, como: valorização, formação continua, motivação e sensibilização.

Apesar de acreditar ser uma obrigação percebemos que a cada Gestão o investimento em tempo e remuneração muda e nesse caso em alguns momentos a formação se constante e de qualidade e em outros escassos e deficientes. No caso da formação em questão, acho necessária, pois o professor necessita desses momentos de troca e aprendizagem.

Quanto ao quantitativo dos professores envolvidos: foram os professores do Ensino Médio de todos os componentes curriculares das dezessete Regionais do Estado de Pernambuco que aderiram ao programa. Só podemos quantificar por regional.

Q3. Resposta- Acho importante, mas atualmente a gente percebe que o professor da capital não gosta de participar de formação continuada, por vários motivos: um deles é que ele ocupa o horário das formações em outra escola por questão de sobrevivência. A SEE junto com a regional promove a formação e o professor muitas vezes, não consegue acompanhar. O professor que não se atualiza, não consegue está dentro das exigências contemporâneas. Porque os estudantes estão sempre em transformação, acompanhando até mesmo o desenvolvimento tecnológico, então o professor precisa está se atualizando em relação à formação continuada.

Desde **início da** implantação do programa de formação continuada para professores do Ensino Médio a ideia foi de se organizar em Escolas Polos ou por Escolas nucleadas para a formação de acordo com as GREs. Dessa forma, as Regionais Metropolitanas Norte e Sul ficariam juntas com as Regionais da capital são elas: Regional Recife Norte e Regional Recife Sul, as Regionais do Sertão, as Regionais do Agreste e assim por diante.

Q4. - Eu vejo que é todo o conhecimento que tenho na vida do qual vou me apropriando durante ao longo do meu aprendizado.

Q5. Resposta- Saber fazer docente é todo o aprendizado que eu fui me apropriando ao longo da minha vida e experiência profissional, principalmente as formações que participo e coloco em prática.

Q6. Resposta- Inicialmente para ser formada a equipe de Professores Formadores houve inscrições para seleção através da análise do Currículo em cada Regional / GRE. No entanto o Professor Formador deveria ter no mínimo Especialização para compor esta equipe.

A equipe de Professores Formadores em sua maioria mostrou-se muito comprometidos com o trabalho tendo papel de motivar, formar, acompanhar os professores cursistas em sua prática.

Q7. Resposta- No que se refere ao componente Curricular Língua Portuguesa o compromisso não só foi de adesão, mas de implementação do estudo mais aprofundado não só os documentos oficiais para que se apropriassem, conhecessem e elaborassem seus planos, suas aulas através dos modelos de sequências didáticas, que fossem efetivamente vivenciadas nas Escolas.

Quanto à nova metodologia utilizada como dizemos a estratégia sequência didática, os professores se mostraram sim, mais interessados pelo programa de formação continuada, pelo conteúdo. No início tiveram algumas dificuldades para elaborar as sequências didáticas, mas depois acharam interessantes, produziram e aplicaram em sua prática docente.

Demonstraram esse fato através de suas produções, publicações, que posteriormente viraram um caderno de sequências didáticas.

Q8. Resposta- A maior importância é muito grande, pois, os professores sentem-se estimulados e valorizados por sua formação contínua. Percebo mudanças na postura do professor. As mudanças na elaboração de um plano de aula, mais estruturado, com a utilização de diversos recursos didáticos. Além do que a avaliação se tornou efetivamente contínua, diagnóstica e formativa, pois o professor tinha o cuidado e a preocupação de saber o que se estava aprendendo em cada fase da sequência didática. Além do que os profissionais fazem um esforço para que o trabalho caminhe em grupo na produção de sequências didáticas interdisciplinares.

Q9. Resposta ➡ Referencial teórico do programa de formação continuada – Material bastante significativo

➡ Metodologia /estratégia adotada - [...] O mais interessante que achei nessa estratégia foi à troca de experiências e a socialização entre eles.

➡ Material / atividades realizadas e sugeridas - Material muito bom

➡ Pontos Positivos do Programa de Formação Continuada – Qualificação profissional, formação contínua, troca de experiências bem sucedidas, proposta de inovação pedagógica e valorização profissional.

➡ Pontos Negativos do Programa de Formação Continuada - Falta de tempo para elaboração das sequências didáticas, alguns professores não aderiram ao programa em algumas regionais da capital, professor inseguro, falta de estudo das equipes acarretando insegurança, falta de continuidade na formação de alguns professores.

Q10. Resposta- O processo sequências didáticas de avaliação dos resultados do programa de formação continuada aconteceu de forma simultânea a cada formação e também através da produção de um caderno de, elaboradas e vivenciadas pelos professores das regionais e enviadas a Secretaria de Educação que será publicado, em suas Mostras de Experiências Bem Sucedidas da rede, ou seja, houve resultado e produções concretas.

A Regional Metropolitana Norte foi uma das gerências, onde os professores elaboraram suas sequências Didáticas na proposta interdisciplinar, produzindo dois cadernos com sequências didáticas, cada caderno com em média 47 sequencias didáticas, a Regional Agreste Meridional Garanhuns, a Regional de Afogados da Ingazeira, a Regional de Petrolina entre outras que se fizeram presente na Mostra de Experiências da Rede.

A questão do tempo para os professores se reunirem e produzirem, tirar dúvidas, pois às vezes, não conseguiam elaborar ou mesmo executar suas sequências didáticas, dificuldade de entendimento pela rotatividade dos professores em alguns casos, que atrasava todo o processo. E o próprio tempo de execução, pois os professores apresentam inúmeras tarefas ao mesmo tempo.

Atualmente o programa está em fase finalização do ano letivo de 2012, pois, iniciaremos o ano de 2013 com a retomada das formações continuadas com um novo calendário pré-estabelecido pela Secretaria estadual de Educação de Pernambuco.

Questão de Fechamento.

Resposta- Acho interessante que essas formações contemplem um número maior de professores, pois, os deixaria mais satisfeitos e os Gestores um pouco mais tranquilos em relação esse processo de formação, que com certeza, eles vão ser cobrados principalmente se o desempenho de sua Escola não for bom.

Acrescento ainda, que todo mundo necessita de formação este [...] é um programa muito bem estruturado nos embasamentos legais, e com bons referenciais que são vistos e vivenciados por todos os professores tiveram a oportunidade de conhecer e se apropriar de seus conhecimentos. Então a abrangência do programa pode e deve ser bem maior.

Respostas da Entrevista



Professor Formador Garanhuns PFG3

Q1. Masculino / 48 anos

Letras

Especialista Língua Portuguesa

24 anos

13 anos

Q2. Resposta- O programa de formação foi organizado pela Secretaria de Educação junto com a regional com uma parceria que foi bem legal, nos ajudou muito no trabalho que foi feito em polos nos provoca a avaliar nosso trabalho e refazer nossas práticas pedagógicas.

A adesão dos professores em Garanhuns foi muito boa, principalmente porque os professores puderam optar pelo melhor momento para adesão à formação.

Q3. Resposta- Formação continuada é necessária e precisa existir é de extrema importância para o professor como profissional ela precisa ser contínua, acontecer várias vezes.

Q4. Resposta- Saberes é o conhecimento que vem da pesquisa, da busca, da troca dos conhecimentos e experiências, conheço ainda pouco para o que eu quero profissionalmente e o que me satisfaz.

Q5. Resposta- Saber fazer docente é que posso colocar em prática os saberes adquiridos caso contrário o saber morre em si. A prática docente é que faz o saber fazer acontecer.

Q6. Resposta- Os professores foram selecionados e tinha critérios para formar a equipe. Eu avalio o papel do formador muito importante para o nosso estudo, para o nosso conhecimento.

Q7. Resposta- A Formação é fundamental para nós professores, somos profissionais e necessitamos nos atualizarmos e desenharmos aquilo que precisa

ser trabalhada nessa nova estratégia sequência didática. Acredito que com relação ao componente Língua Portuguesa tem um leque mais amplo que as demais disciplinas. Eu penso que é saber fazer ou acertar no que já faz, caminhos definidos, práticos para se chegar aonde quer.

Q8. Resposta- Creio que essa interação é fundamental, pois o conhecimento que se busca é amplo, aberto e não um fim em uma única disciplina ela atinge o ser como o todo e não uma parte.

Q9. Resposta ➡ Referencial teórico do programa de formação continuada – Gostei.

➡ Metodologia /estratégia adotada - Muito proveitosa.

➡ Material / atividades realizadas e sugeridas - Gostei porque tinha muitas contribuições e sugestões de atividades.

➡ Pontos Positivos do Programa de Formação Continuada – Provocar mudanças, novos caminhos a trilhar.

➡ Pontos Negativos do Programa de Formação Continuada - Disponibilidade do corpo docente é preciso incentivo financeiro do governo.

Q10. Resposta- A avaliação foi um processo contínuo e os resultados também estão sendo gradativos. Relatos de colegas que durante a formação socializavam ações e diziam: eu já faço, mas, posso fazer melhor planejar mais, registrar e avaliar o que faço. E assim surgir às mudanças, não de coisas novas, mais de novos caminhos a trilhar.

Questão de Fechamento.

Resposta- O professor perde muito tempo às vezes sem ter ideias planejando em casa. E lá ele vai a quatro horas semanais que ele passa na formação do Ensino Médio, ele vai conseguir perceber estratégias com sequências didáticas pra uma semana toda de atividades. Por conta dessa troca, dessa interação. Então vejo que a opção seria ser obrigatório, que entrasse já como aula atividade, só assim a educação de Garanhuns iria melhorar cada vez mais.

Respostas da Entrevista



Professor Formador Garanhuns PFG4

Q1. Feminino / 37 anos

Letras

Especialista Gestão Pedagógica

7 anos

5 anos

Q2. Resposta- Já. Sim, e sinto necessidade, porque entendo que a formação continuada é por demais importantes para que possa existir a manutenção da nossa atualização e ou reciclagem, para o aperfeiçoamento. Logo entendo que a SEE/GRE através de novas formas de ensinar, de estudos, utilização de novos mecanismos para disponibilizar a oportunidade de conhecer a metodologia do programa sequência didática.

Quando você está em sala de aula você tem uma visão e uma vontade de colocar coisas novas em prática para motivar mais os estudantes, melhorar a prática pedagógica e com a formação você fica com outra visão, vem outros aspectos e eu me sinto com mais experiência pra trabalhar [...] Contribuiu muito pra minha vida pessoal e profissional para o meu crescimento de modo geral.

As GREs e professores envolvidos na formação, acho que foram todas, só sei que a nossa aqui em Garanhuns está muito bom.

Q3. Resposta- Meu conceito de formação continuada, é que é a maneira que o professor tem para aperfeiçoar mais seus conhecimentos e sua prática. Penso que não só o professor, mas qualquer profissional seria importante participar das formações porque, precisamos intensificar a nossa participação, pois entendemos que se faz necessário sempre o estudo e a revisitação aos documentos oficiais para o desencadeamento das atividades, novas metodologias e estratégias por sequência didática.

Q4. Resposta- Saberes é todo o processo de apropriação dos conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória pessoal e profissional, sendo fruto de uma interação social e expressão do saber pedagógico.

Porque [...] uma formação abre uma nova visão, um novo do aprendizado, novos esclarecimentos ressignificado e prazeroso.

Q5. Resposta- É de muita relevância pra o crescimento do pessoal e profissional. Traz qualidade para o que o professor sabe o que tá fazendo, para ficar mais esclarecido.

A partir do momento que você vai à busca do conhecimento você adquire saber, e o saber nos leva a compreensão pedagógica através de questionamentos e leituras, construção, ressignificação de outros temas geradores de conhecimentos. Entendo que isso leva ao saber fazer docente que é por demais importante desde que seja assimilado na prática que tenha resultado importante por meios educacionais com bases bem estruturadas a fim de se obter boa formação nunca deformação.

Q6. Resposta- Na nossa Regional que é Garanhuns tudo é comunicado a todos por meio de edital com os comunicados dos cargos, seleções e com a equipe de Professores Formadores e não podia ser diferente. Tinha o edital com todos os critérios para o cargo sei que tinha que um dos critérios era ter disponibilidade um bom currículo e tinha que ter curso de pós-graduação

Q7. Resposta- Meu entendimento é que sequência didática é uma forma muito prática de organizar as aulas. É importante que todo professor de todos os componentes curriculares possam apropriar-se de todos os objetivos propostos do programa de formação continuada, para que possa desenvolver satisfatoriamente a sua prática do saber fazer docente não só o componente Língua Portuguesa, atender as suas necessidades quanto a questão dos conteúdos das unidades didáticas, e, com isso, atender aos seus próprios objetivos propostos. Afirmamos que não temos um objetivo especificamente para Língua Portuguesa, pois nossas atividades e estratégias de trabalho como você sabem é por sequências didáticas interdisciplinares isso porque trabalhamos também com os outros componentes.

Q8. Resposta- É muito importante que o professor possa está apropriado do saber docente junto com seus e possa desenvolver sempre meio de novas estratégias e metodologias também novas descobertas e caminhos na perspectiva de alcançar o saber fazer interdisciplinarmente.

Entendo que é de suma importância a interação dos professores com seus pares, focado na mobilização espontânea de participação e envolvimento no processo e que esse processo tenha continuidade para que no cotidiano da escola as respostas continuem positivas. Com relação à pratica pedagógica e o saber fazer docente somos sempre muito criteriosos com nossas atividades e até aqui estamos obtendo êxitos.

Q9. Resposta ➡ Referencial teórico do programa de formação continuada - Bastante diversificado e rico

➡ Metodologia /estratégia adotada - Bem organizada [...] com os conteúdos e atividades voltadas para a nossa prática.

➡ Material / atividades realizadas e sugeridas - O material é muito rico, muito bom, muito diversificado.

➡ Pontos Positivos do Programa de Formação Continuada - Interesse, o aprender, o saber, o fazer, o material oferecido nas formações, e os resultados que já tivemos.

➡ Pontos Negativos do Programa de formação continuada - O desinteresse por alguns, o tempo pedagógico.

Q10. Resposta- O processo de avaliação do programa de formação continuada acontece de forma contínua, porque buscamos sempre através das formações o melhor, visando o professor e o estudante, pois entendemos que os resultados serão satisfatórios a todos em visão pedagógica. Sim considero importante avaliar os resultados alcançados por meio das formações por meio de algumas Escolas, onde.

Percebemos alguns resultados através principalmente das avaliações externas, havendo ainda algumas dificuldades ao que se refere às intervenções no 1º Ano, para obtenção de melhores resultados.

Questão de Fechamento.

Resposta- Acho significativo verificar os resultados alcançados através das formações por meio de algumas Escolas e professores, demonstram o interesse na elaboração das atividades por sequências didáticas. Gostaria também de acrescentar é o que o Programa de Formação Continuada tem que continuar e [...] se estender pra mais professores. Tem muito professores que querem participar, mas são tantas atribuições e envolvimento que alguns ficam de fora. Mais mesmo assim, eles tomam conhecimento do que fazemos participam e colocam em prática sequência didáticas interdisciplinares que elaboramos.

Respostas da Entrevista



Professor Formador Garanhuns PFG5

Q1. Feminino / 39 anos

Letras

Especialista Literatura

10 anos

6 anos

Q2. Resposta- Em muitas formações e foi muito Bom... Representou mais conhecimento e oportunidade de novas aprendizagens. Sim com certeza tudo modifica nossa vida.

Q3. Resposta- Formação continuada seria um suporte muito bom pra prática diária, uma forma de modificar a metodologia que muitas vezes está acomodada e com medo de mudanças, a maneira de o professor estar sempre buscando melhoria, visando uma relação ensino aprendizagem mais próximo do ideal possível. É como o próprio nome já diz: é uma continuação, é um processo que você tem que, cada vez mais, buscar processos de como ensinar, de como passar para o estudante.

Q4. Resposta- Saber é de muita relevância pra o crescimento do pessoal e do profissional. A construção, de outros saberes é de muita relevância pra o crescimento do professor da Escola e do Município. Traz qualidade porque o professor sabe o que tá fazendo, fica esclarecido e melhora os índices educacionais.

Q5. Resposta- Eu entendo que saber fazer docente é a oportunidade de crescer e melhorar a minha prática. Eu percebo que a formação tem sido muito importante para esse crescimento.

Q6. Resposta- A equipe é de muita relevância. Traz qualidade no que ensina no que o professor sabe e no que tá fazendo. Tudo fica esclarecido. Contribui com certeza. Eu percebo isso aqui na escola na prática pedagógica, tipo: na maneira de ver o estudante e a sua aprendizagem.

Q7. Resposta- É de muita relevância para o crescimento profissional. Traz qualidade porque o professor sabe o que tá fazendo, fica esclarecido. Sempre que possível, às vezes não dá tempo. Mas na verdade acho que todos refletem sobre o que fazem.

Q8. Resposta- Essa interação é de muita relevância pra o crescimento do professor, socialização da prática. Traz qualidade porque o professor sabe o que tá fazendo, fica esclarecido.

Q9. Resposta ➡ Referencial teórico do programa de formação continuada - Muito bom

➡ Metodologia /estratégia adotada - São boas porque trabalham os conteúdos que estamos vivenciando nos bimestre

➡ Material / atividades realizadas e sugeridas - Bastante interessante, tem muitas atividades de leitura.

➡ Pontos Positivos do Programa de Formação Continuada - De boa qualidade/ Sempre motiva ao professor / Colaboram pra o professor aprender cada vez mais / Tem umas ideias bem interessantes.

➡ Pontos Negativos do Programa de formação continuada - A única dificuldade é que muitas vezes os gestores deixam os professores de fora das formações quando deveria contemplar a todos. Todos precisam de uma formação de qualidade. Os que têm esses momentos, as respostas são mais positivas.

Q10. Resposta- Quanto à avaliação do programa de formação, bem, tem todo um acompanhamento. Sei que não podem faltar, coisas assim e as atividades também são acompanhadas. Observei o envolvimento de mais professores nesse tipo de formação e que também todos estejam sempre buscando novos conhecimentos e saberes para sua prática.

Questão de Fechamento.

Resposta- Não. Acho que falei tudo o que penso.

Respostas da Entrevista



Professor Formador Recife PFR6

Q1. Feminino / 43 anos

Pedagogia

Especialista Administração Planejamento Escolar

27 anos

20 anos

Q2. Resposta- Sim. E foi muito importante, pra mim, principalmente porque eu trabalhava com o Ensino Médio e a formação foi sobre sequência didática que tinha necessidade de aprofundamento então, foi muito importante mesmo. Conceituar Formação Continuada é você falar da sua importância para o seu crescimento pessoal onde você está recebendo informações inovadoras, estudando, se capacitando. Mas os professores não gostam das formações da Regional. O professor da rede estadual tem em seu horário o dia da aula - atividade onde é para estudos, planejamento, correções de atividades, elaboração de projetos, formações coordenadas pela Escola ou pela SEE/GRE. Mas o que venho observando é que a maioria dos professores prefere ficar na Escola a ir às formações feitas pela SEE/GRE. Dizem que não tem novidades práticas para eles e não se interessam.

Q3. Resposta- Formação continuada é necessária e precisa existir é de extrema importância para o professor como profissional ela precisa ser contínua, acontecer várias vezes. O Programa de Formação Continuada foi implementado pela Secretaria de Educação, seria a maneira de o professor estar sempre buscando melhoria no processo ensino aprendizagem. É como o próprio nome já diz: é uma continuação, um processo que você tem que, cada vez mais, buscar novas formas do como ensinar.

Q4. Resposta- O saber é uma construção sem fim. Hoje atribuímos à educação uma responsabilidade grande, ao quais os educadores são os indivíduos corresponsáveis

pelo fazer pedagógico. Eu julgo saberes Importante e necessário para tudo. É todo o conhecimento que o ser humano busca e ninguém sabe tudo está sempre aprendendo não está totalmente pronto. Todos nós necessitamos aproveitar as ocasiões para aprender ao longo de nossa vida.

Q5. Resposta- Entendo que o professor necessita despertar para seu papel vê as possibilidades e condições de poder exercê-lo. Os saberes docentes são necessários para os professores construírem novas práticas avaliativas que permitam identificar avanços, dificuldades e possibilidades para a reconstrução das aprendizagens de saber fazer nas suas práticas.

Q6. Resposta- Sei que a equipe é da Secretaria de Educação. Não tenho muita aproximação não conheço e não sei como foi formada. É uma equipe importante, necessária e organizada para a formação da certo.

Q7. Resposta- A sequência didática é uma mão na massa para todos os componentes curriculares trabalharem temos inúmeros exemplos de sequências didáticas para serem trabalhadas por nossos professores. Importante e necessário. É uma capacitação bem organizada. Agora ficou melhor porque é no sábado, no dia das aulas atividades. O x da questão é está em envolver o professor, ou seja, conquistá-lo, para trabalharmos de maneira inovadora. Existe ainda uma grande resistência ao novo. Por isso, enfocamos que as mudanças vão sendo aos poucos e que não podemos parar temos que enfrentar os desafios para caminhar e ressignificar a nossa prática. Com relação ao componente Língua Portuguesa temos uma grande preocupação com o planejamento com a finalidade de se atingir aos objetivos e para isso buscamos o apoio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Teóricas Metodológicas – OTM, Base Curricular Comum – BCC do Estado de Pernambuco, Matrizes de Referência do SAEPE, Prova Brasil e ENEM. Temos que nos preparar fazer os exercícios nos parâmetros das provas externas, incentivar a leitura e interpretação, organizar simulados, visando atingir nossos pontos fracos para crescer e inovar sempre.

Q8. Resposta- A importância da interação dos professores com seus colegas são fundamentais para um bom trabalho em equipe, pois em grupo os saberes se renovam ou até mesmo desperta para um novo olhar no processo ensino

aprendizagem e na sua prática. Sabemos e respeitamos o momento do intervalo onde os professores se socializam, discutem, reforçam suas ansiedades, suas fraquezas. Nesse momento está fortalecendo o seu espaço como indivíduos. Quando agrupamos por área do componente curricular existe facilidade em sugerir as inovações com o apoio do grupo

Q9. Resposta ➡ Referencial teórico do programa de formação continuada - Gostei mesmo.

➡ Metodologia /estratégia adotada - De boa qualidade.

➡ Material / atividades realizadas e sugeridas - Material muito bom bem organizado e muito bem elaborado.

➡ Pontos Positivos do Programa de Formação Continuada - A construção do saber, o aprender, o se reciclar.

➡ Pontos Negativos do Programa de formação continuada - Assunto muito extenso em pouco tempo, vencer a resistência de alguns professores.

Q10. Resposta- O processo avaliativo das formações continuadas aconteceu nos momentos das formações. Já estamos vendo resultados nas Escolas como nas práticas estas vem sendo bem aceitas e colocadas em prática por outros professores que não frequentam as formações. As contribuições ficam para o professor que quer de fato aprender e mudar o que precisa e até compartilhar com os colegas. Dificuldades não vemos nenhuma.

Questão de Fechamento.

Resposta- Gostaria de enfatizar a importância do programa de formação continuada é que você está recebendo informações inovadoras, crescimento pessoal, estudando e se capacitando, se socializando despertando um novo olhar na sua prática e no processo ensino aprendizagem.

Respostas da Entrevista



Professor Formador Recife PFR7

Q1. Feminino / 44 anos

Letras

Especialização Língua Portuguesa

29 anos

28 anos

Q2. Resposta- Sim, foram muitas no meu dia a dia. Como Professora Formadora, como Professora Coordenadora, em muitos momentos pode acontecer uma formação. Na hora do planejamento quando troco uma ideia com um colega, eu posso transmitir para eles alguma ideia, ou coisa nova que anotei do momento de estudo, de formação, que tenha sido diferentes [...] Mas uma formação ofertada também já participei, as que a Secretaria de Educação promove e sempre traz algo significativo para nossa prática.

Falar do conceito e da importância da Formação Continuada é falar de algo realmente muito importante, que deveria haver realmente no calendário escolar um dia dedicado à formação do professor. Assim todos teriam disponibilidade. A formação é muito importante desde que seja organizada e dinâmica. A formação continuada oferecida pela SEE/GRE foi muito instrutiva e apropriada para a prática de sala de aula. Só precisava ser mais dinâmica, com oficinas. É muito importante que o professor participe de todas as formações, que o professor tenha dentro do seu tempo, este dedicado à formação. Foram muitos professores envolvidos e muitas regionais.

Q3. Resposta- Meu conceito é que eu entendo por formação continuada, como sendo o processo de reciclagem, meio de está sempre aprendendo, utilizando ideias e novas técnicas, onde você deva e possa praticar em sala de aula. É muito importante e deveria ser ofertado com mais frequência.

Q4. Resposta- Saberes é tudo o que sei. Conhecimento acadêmico e conhecimento de mundo, de senso comum.

Q5. Resposta- Saber fazer docente é a prática da sala de aula como estou agimos como professor, na sala de aula e em preparação para ela.

Q6. Resposta- A equipe de Professores Formadores foi formada pela Secretaria de Educação que também estendeu o convite a Regional para que nossa equipe pudesse compor a rede de formadores desde que atendesse aos critérios do edital da SEE. O papel dos professores formadores foi muito bom.

Q7. Resposta- Sobre sequência didática entendo que é uma maneira do professor administrar melhor e organizar suas aulas etapa por etapa. A formação continuada foi uma oportunidade de se revê estratégias que ajudam ainda mais a nossa prática não só em Língua Portuguesa, mais em todas as outras disciplinas, já que esse componente curricular é muito solicitado em todas as avaliações. Sim, a formação continuada trouxe ainda os conteúdos (descritores) que precisavam ser trabalhados e o como fazer sequência didática interdisciplinares para ser vivenciada na sala de aula, Realmente acho que com esses conteúdos da formação os professores tem mais facilidade para trabalhar na, prática, com seus pares com outros colegas das outras escolas, de outras áreas, etc.

Q8. Resposta- A troca de experiência entre os professores é primordial e muito enriquecedora e no momento da formação continuada é ideal. É imprescindível a interação dos professores com seus pares para poderem melhorar o processo ensino-aprendizagem, caso esta interação não aconteça é que a formação não teve significado para o professor, então sua prática pedagógica não irá mudar.

Q9. Resposta ➡ Referencial teórico do programa de formação continuada - Muitos autores bons

➡ Metodologia /estratégia adotada - Bem diversificada, adequada para despertar o interesse dos alunos, já que são sequências didáticas interdisciplinares.

➡ Material / atividades realizadas e sugeridas - Material bastante interessante dá para perceber o interesse dos colegas imagine dos alunos.

➡ Pontos Positivos do Programa de Formação Continuada - Momento para estudo, interação entre os professores, troca de experiências, revisão aos conteúdos das OTMs.

➡ Pontos Negativos do Programa de formação continuada - Falta de um tempo (dia) certo e determinado para acontecer à formação, falta de espaço e estrutura para acontecer (cada formação para acontecer era uma batalha), participação dos professores quando alguns gestores não permitiam ou permitiam enviando um professor diferente a cada encontro, causando falta de continuidade por parte do professor, cada formação parecia a 1ª; e tem um lado positivo que é dar oportunidade a outros professores de participarem também da formação. O que é melhor?

Q10. Resposta- Avaliação da Formação continuada de Língua Portuguesa foi excelente. Todos os professores presentes teceram os melhores elogios, mas ainda não podemos apontar com segurança os resultados da mesma. Iremos aguardar os resultados das escolas no ano de 2013, para realizarmos um paralelo entre os resultados das escolas cujos professores foram para a formação, com os resultados das escolas cujos professores não compareceram à formação.

Questão de Fechamento.

Resposta- Inquirir o professor sobre todas as questões da formação e também verificar o rendimento dos alunos daqueles professores que participaram da formação para ver se eles perceberam mudanças na prática da sala de aula do professor de Língua Portuguesa.

Respostas da Entrevista



Professor Formador Recife PFR8

Q1. Feminino / 35 anos

Letras

Mestra em Linguística. Doutoranda Linguística.

10 anos

3 anos

Q2. Resposta- Sim. Muito. Favoreceu muito minha prática e também a questão da troca de ideias que foi muito importante.

A Formação continuada da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco faz parte de um programa maior que está previsto na LDB e em documentos legais que abordam a importância da formação continuada para os professores. A formação é pautada pela Base Curricular Comum - BCC e pelas Orientações Teórico Metodológicas - OTMs que são documentos norteadores da prática docente dos professores. São dezessete regionais envolvido e ofertado para todos os professores do Ensino Médio, de todos os componentes curriculares e de todas as escolas estaduais do estado de Pernambuco.

Q3. Resposta- Formação continuada, para mim, é o processo que o professor vai se aperfeiçoando mais e mais os seus conhecimentos. A formação continuada é importante a regional realiza para melhorar o desempenho dos seus profissionais.

Quanto à adesão dos professores na regional ainda necessita melhorar, pois a rotatividade de professores é grande e quando eles comparecem lamentam muito por terem perdido as formações anteriores.

Q4. Resposta- É o conhecimento que temos dentro de nossa área de atuação como professores e das relações interdisciplinares que podemos fazer com ele. São os conhecimentos e técnicas que temos para mediar o conhecimento para o aluno.

Q5. Resposta- Entendo que saber fazer docente é muito importante e necessário a prática do professor. Penso que contribui muito pra melhorar a aprendizagem dos alunos. Bom pelo menos na minha realidade.

Q6. Resposta- Uma equipe muito importante, necessária. Penso que contribui muito pra melhoria da nossa prática. Bom pelo menos da minha realidade.

Q7. Resposta- Entendo como sequência didática um conjunto de atividades ordenadas, e articuladas para a realização de certos objetivos etapa por etapa e têm um princípio e um fim a ser alcançado em cada unidade didática. No que se refere aos objetivos das Formações deste ano em Língua Portuguesa o objetivo mais específico era melhorar cada vez mais os descritores nos quais os alunos estavam com maior dificuldade, ou abaixo do desejável. Isso foi demonstrado pelas produções das sequências didáticas e socializações das experiências nas formações seguintes.

Q8. Resposta- Sem dúvida é muito importante essa aproximação não só pela necessidade que todos os profissionais têm de sempre estarem se atualizando bem como ter em mente o objetivo maior de melhorar a sua prática do saber fazer docente.

Q9. Resposta ➡ Referencial teórico do programa de formação continuada - Foi bom mesmo.

➡ Metodologia /estratégia adotada - Muito bom para melhorar nossas aulas

➡ Material / atividades realizadas e sugeridas - Material de bom nível.

➡ Pontos Positivos do Programa de Formação Continuada - Práticas norteadas pelos documentos do Estado e baseado nos índices que não foram satisfatórios nas avaliações externas.

➡ Pontos Negativos do Programa de formação continuada - Tempo de formação muito curto, falta de empenho dos professores em estudar, gestores que não liberam os professores para as formações, grande rotatividade dos professores nas formações.

Q10. Resposta- Os resultados das formações são sempre positivos pela avaliação que é realizada ao final de cada formação, onde os professores colocam suas impressões sobre a formação e dão sugestões para as próximas formações. Outros resultados devem ser verificados pela prática do professor em sala de aula e do resultado/desempenho das avaliações dos estudantes.

Questão de Fechamento.

Resposta- Que a secretaria previsse no seu calendário os momentos de formação continuada. Todos nós sentimos muito essa necessidade.