

LIDUINA DE SOUSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO MÉDIO: uma
análise reflexiva das “vozes” dos professores**

Orientadora: Marisa Pascarelli Agrello.

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2019

LIDUINA DE SOUSA

**FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO MÉDIO: uma
análise reflexiva das “vozes” dos professores**

Dissertação defendida em provas públicas na
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias, no dia 20 de novembro de 2019, perante
o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação
nº:279/2019, de 11 de novembro de 2019, com a
seguinte composição:

Presidente:

Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguentes:

Prof.^a Doutora Ana Benavente

Co-orientadora: Prof.^a. Doutora Isabel Rodrigues Sanches
da Fonseca

Orientadora:

Prof.^a Doutora Marisa Pascarelli Agrello

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2019

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que colaboraram na construção dessa Dissertação, trabalhada pelo ângulo da vontade de vencer e sob o calor do entusiasmo, da motivação, da orientação, e até mesmo, do medo de não acertar o passo, porém, sentindo a firmeza na iminência do feito, porque aqui cheguei, graças a Deus e a essas pessoas que tão bem souberam, de alguma forma, viabilizar o desenvolvimento de todo o texto aqui produzido.

Obrigada, Meu Deus. Sei que as palavras configuram talvez a porta de entrada de algumas retóricas, mas o ímpeto que trago dentro mim, perante a fé que tenho em Cristo Jesus, é que faz fortalecer o meu entusiasmo para seguir. E, se pelo imperativo da fragilidade, eu cometi falhas no entrelaçar das letras encorajadas nessa Dissertação – o silêncio me dirá o peso da responsabilidade. Porém, se o sucesso chegar com o desfecho dessa Dissertação, aí eu direi que a suficiência e o mérito foram de Deus, pois Nele confio e dedico todo o meu escrito.

Agradeço à minha Orientadora Dra. Marisa Pascarelli Agrello e em especial, agradeço à minha Co-Orientadora Dra. Isabel Rodrigues Sanches, que por sua sapiência e dedicação, encorajou-me com os seus ensinamentos e com o seu brilhante compromisso de tão bem orientar cada passo.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, por oportunizar a realização do Curso de Mestrado.

Às Escolas da rede estadual do ensino médio, representadas pelos gestores e professores, o meu reconhecimento pela contribuição e apoio, demonstrados na fase de coleta dos dados e / ou informações.

A todos os professores da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias que contribuíram para minha formação acadêmica e profissional.

À Minha Família que, com amor e carinho, soube-me compreender nos momentos, ora de cansaço e angústia; ora de entusiasmo e motivação. A todos, muito obrigada.

RESUMO

A presente Dissertação, com o tema FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO MÉDIO: Uma análise reflexiva das “vozes” dos Professores tem como objetivo entender a importância do processo de Formação Continuada e compreender como esta Formação contribui (ou não) para a mudança da prática pedagógica. Esta Pesquisa é embasada no respaldo teórico de autores consagrados: Libâneo (1998), Pimenta (1999), Alarcão (2003), Gatti (2003), Ferreira (2007), Nóvoa (2009), Kramer (2010), Ibernón (2010), Tardif (2014), entre outros, bem como na Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que tem como objetivo promover a valorização da Formação Continuada dos Professores que atuam no Ensino Médio público. A Pesquisa de Campo foi realizada, através de um questionário com perguntas fechadas e abertas a um público alvo de 30 (trinta) Professores de 03 (três) escolas públicas da rede estadual, no município de Várzea Alegre, sobre a Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio. Os dados obtidos revelaram que as propostas dos cursos de Formação Continuada dos professores, executadas nas escolas da rede pública estadual de ensino do município Várzea Alegre, estado do Ceará, embora valorizem a qualificação profissional, ainda não comprazem a materialização da teoria e prática, diante dos variados saberes produzidos na ação pedagógica e não promovem, também e ainda, a competência capaz de contribuir, de forma ativa e impactante, na melhoria da prática docente, entendendo e atendendo a demanda escolar.

Palavras-chave: Formação Continuada; Ensino Médio; Legislação; Professores.

ABSTRACT

The present dissertation, with the theme CONTINUED TRAINING IN MIDDLE SCHOOL: A reflexive analysis of the "voices" of the Teachers aims to understand the importance of the process of Continuing Formation and to understand how this Formation contributes (or not) to the change of pedagogical practice. This research is based on the theoretical support of established authors: Libano (1998), Pimenta (1999), Alarcão (2003), Gatti (2003), Ferreira (2007), Nóvoa (2009), Kramer, Tardif (2014), among others, as well as Ministerial Ordinance No. 1,140, of November 22, 2013, promoting the valorization of Continuing Education of Teachers who work in Public High School. The Field Survey was conducted through a questionnaire with questions closed and opened to a target audience of 30 (thirty) Teachers of 03 (three) public schools of the state network, in the municipality of Várzea Alegre, on Continuing Education of Teachers of the High school. The data obtained revealed that the proposals of the Continuing Education courses of the teachers, carried out in the schools of the public school system of the municipality of Várzea Alegre, Ceará State, although they value the professional qualification, do not yet enjoy the materialization of theory and practice, of the varied knowledge produced in the pedagogical action and do not promote also the competence capable of contributing, in an active and impactful way, in the improvement of the teaching practice, understanding and attending to school demand.

Key words: Continuing Education; High school; Legislation; Teachers.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	3
RESUMO	4
LISTA DE ABREVIATURAS	7
ÍNDICE DE TABELAS	8
INTRODUÇÃO.....	9
PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA.....	14
CAPÍTULO I - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM BREVE RESGATE HISTÓRICO DE CONCEPÇÕES, MUDANÇAS E QUALIDADE	19
CAPÍTULO II - AVANÇOS E RETROCESSOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO, A PARTIR DA LEI Nº 9394/1996	28
1. PACTOEM – PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES..	38
CAPÍTULO III - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO, NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA ALEGRE – CEARÁ: DESAFIOS E OBSTÁCULOS	42
1. DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	43
2. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E DO ENSINO MÉDIO	49
3. ENTRAVES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO ENSINO MÉDIO	51
CAPÍTULO IV - ADAPTAÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS ÀS NECESSIDADES LOCAIS	54
1. FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES: DOS VELHOS AOS NOVOS MODELOS	56
PARTE II – DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS	64
1. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE PARTIDA	65
2. OBJETIVOS	67
PARTE III - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	69
1. TIPO DE ESTUDO	70
2. CONTEXTO DA PESQUISA	71
3. UNIVERSO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	73
4. TÉCNICAS DE RECOLHA E DE ANÁLISE DE DADOS	74
4.1. QUESTIONÁRIO	74
4.2. ANÁLISE DE CONTEÚDO	75
5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E DE ANÁLISE DOS DADOS.....	76
5.1. ANÁLISE DE DADOS.....	76
PARTE IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	77
1. CONSONÂNCIA ENTRE ATIVIDADE EXERCIDA E FUNÇÃO CONTRATADA.....	78
2. IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA	78
3. AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	79
4. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E REALIDADE ESCOLAR.....	80
5. HORÁRIO DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELA SEDUC – CE	81
6. NÍVEL DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO	81
7. TEMAS ABORDADOS NO PACTOEM E CONTRIBUIÇÃO PARA A MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	82
8. ANÁLISES COMPARATIVAS DOS INDICADORES EDUCACIONAIS	83
9. QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR E RESOLUÇÃO DO INSUCESSO ESCOLAR.....	83
10. IMPACTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA QUALIDADE DA DOCÊNCIA	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
APÊNDICES.....	96
ANEXOS	115

LISTA DE ABREVIATURAS

CAED	- Centro de Apoio à Educação a Distância
CREDE	- Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EEFM	- Escola de Ensino Fundamental e Médio
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GESTAR	- Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
OLP	- Olimpíada de Língua Portuguesa
PACTO	- Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
SEB	- Secretaria da Educação Básica
SEDUC	- Secretaria de Educação Básica (Ceará)
SPAECE	- Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UFC	- Universidade Federal do Ceará

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - MATRÍCULA DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DE VÁRZEA ALEGRE DE 2010-2015	49
TABELA 2 – ÍNDICE DE APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO E ABANDONO NAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL, NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA ALEGRE – CE	50

INTRODUÇÃO

Ainda que notabilizada a Formação Continuada de Professores como sendo objeto de pesquisa nas últimas décadas do Século XX, mesmo assim é oportuno e provocador que esta temática mereça destaque, diante da formulação de ideias mediatizadas por novas concepções. Pode-se conferir tamanha importância, olhando sob o ângulo do campo educacional, graças à conceituação teórica justificada nas abordagens das políticas públicas da Formação Continuada dos Professores e nos saberes da experiência, junto aos processos educativos.

A qualificação desse trabalho é pontuada por uma cobrança de inovação permanente, o que configura um imperativo nos desafios atuais da Educação, da Ciência e da Tecnologia, tendo em vista que a Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio pode se apresentar (ou não) como fator determinante no comportamento profissional. A busca de conhecimentos (teóricos e práticos) necessita ser constantemente renovada ou reorganizada e avaliada quanto à sua pertinência no que tange às demandas educacionais e facilitadoras de um ensino efetivo e de um aprender consciente.

O foco de todo o texto pontua, em especial, os cursos de Formação Continuada dos professores do Ensino Médio, desenvolvidos nas escolas da rede pública estadual do município de Várzea Alegre - CE. É importante registrar que este trabalho surgiu da necessidade de integralizar as opiniões dos professores sobre o contributo que a Formação Continuada poderia trazer para a prática pedagógica.

Enquanto Formadora e orientadora de estudos dirigidos e Cursos de Formação Continuada de Professores do ensino médio, frente aos Programas das Políticas Públicas Educacionais de governo: Federal, Estadual e Municipal, a exemplo dos já consagrados Cursos ministrados: Professor Aprendiz, Gestar II, Oficina de Elaboração de itens para o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará, PACTO - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, entre outros, é que nasceu o desejo de realizar esta pesquisa.

E ainda se faz valer, sobretudo, da minha função como Formadora Regional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, sob a Coordenação Geral da SEDUC – Secretaria de Educação Básica do Ceará / UFC – Universidade Federal do Ceará, através da

jurisdição da 17ª CREDE - Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Icó – CE), que me viabilizou desenvolver atividades de formação, acompanhamento e monitoramento do Curso ministrado aos Professores do Ensino Médio, em sete cidades da Jurisdição da 17ª CREDE (Baixio, Cedro, Icó, Ipaumirim, Lavras da Mangabeira, Umari e Várzea Alegre).

Percorrendo os trajetos da Educação, e notabilizando a partir da década de 1990 até hoje, vivendo nos patamares da docência (Professora dos Ensinos: Médio e Superior, PCA - Professora Coordenadora da Área de Linguagens, Coordenadora Pedagógica de Escola Pública da rede estadual de ensino, Assistente Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Várzea Alegre - Ceará, Formadora de pares, junto aos Projetos viabilizados pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará - SEDUC – CE, Avaliadora Institucional, CAED – Centro de Apoio à Educação a Distância, Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro”, ITAÚ Social, entre outros), é que se confirmam as minhas mais vivenciadas experiências de Formação Continuada de Professores.

E durante este percurso, foi suficiente o debruço no olhar que retrata a divergência na fala dos professores, quando alguns, ora manifestam desânimo e desmotivação, alegando que formações, encontros, cursos, seminários, oficinas pedagógicas, pouco ou quase nada contribuem para a transformação de suas práticas; ora testificam a credibilidade e o ânimo por estarem acertando o passo na condução do ofício da sua docência.

Diante da ponderação de vozes dos Professores, alguns se sentem categóricos, satisfeitos e confortáveis com a mudança propiciadora das suas práticas na sala de aula, rendendo, pois, graças aos conhecimentos adquiridos em Cursos de Formação Continuada.

A partir de tudo isso, é que foi ascendido o desejo de entender a importância do processo de Formação Continuada e compreender como esta Formação contribui (ou não) para a mudança da prática pedagógica.

E, ao ocupar a função de Formadora do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, na Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, fixou-se um olhar, focado na indução de trabalhar com os Professores as principais correntes de teorias, a partir de autores consagrados na abrangência do Ensino Médio, e fazendo valer a investigativa de saber se o Curso de Formação Continuada de Professores do ensino médio está favorecendo ou não à materialização das teorias em práticas aplicadas na sala de aula. Aplicações e implicações voltadas para uma aprendizagem facilitadora e contemplativa à escrita, ao

raciocínio, à pesquisa, à habilidade investigativa e à compreensão leitora, nos eixos das Áreas Pedagógicas e das Áreas de Conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática), buscando, assim, compreender como os Professores avaliam a qualidade dos cursos de Formação Continuada, em função dos objetivos e das metas previstas pela escola, bem como tentar buscar na fala dos Professores se a Formação Continuada (Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio) é capaz de influenciar na prática pedagógica.

Assim, percorrendo o processo da Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, na cidade de Várzea Alegre-Ceará, percebeu-se que a construção na diversidade de saberes em que a cultura e as políticas públicas educacionais se apresentam como desenvolvimento pessoal – vem ganhando corpo, força, espaço, vez e voz. Porém, ainda é desafio, colocar tudo isso em prática, posto que os objetivos dessa Formação estejam pautados em: trazer bons resultados para a educação básica; qualificar o ensino e a aprendizagem e, acima de tudo, preparar os docentes para melhor atender aos discentes. Uma preparação que compreenda os desafios encontrados na sala de aula e a sabedoria em conduzi-los de forma preventiva.

Sabe-se que estas são observações que nos leva a questionar e refletir sobre o desenho de Formação Continuada em voga, que se notabiliza pela vivência ou não das práticas e das falas dos Professores, que por vez, ressentem-se de incoerências, ou seja, contrapondo-se na condução do trabalho na sala de aula, quando parecem (inconscientes ou não) distanciar a teoria da prática.

A presente proposta de trabalho tem como objeto de pesquisa a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio e a sistematização de elo entre o conhecimento teórico e a materialização deste em sala de aula, viabilizada pela vivência e pela prática docente.

Abre-se um leque na ótica em que a questão da didática é discutida e a construção dos saberes é necessária e urgente perante a preparação do educador e do educando, dentro de um ensino e de aprendizagem bem-sucedidos.

Parecendo encontrar-se diante de um poder paralelo em que há a preocupação de qualificar o professor, mas que, o insucesso escolar se apresenta em ascendência, eis, os questionamentos para as reflexões: Qualificar Professor auxilia na resolução do problema do insucesso escolar? Até onde a Formação Continuada dos Professores pode impactar na prática docente? Essa Formação atende às necessidades dos Professores? Como os Professores percebem e avaliam essa Formação? Enfim, saber se a Formação Continuada dos Professores

do Ensino Médio no município de Várzea Alegre – CE melhora a qualidade da docência.

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo geral: entender a importância do processo de Formação Continuada e compreender como esta Formação contribui (ou não) para a mudança da prática pedagógica.

Os objetivos específicos estão resumidos, de forma descritiva e identificada na ideia de Formação Continuada dos Professores, configurando a política educacional brasileira, cearense e varzealegrense, sendo estes:

- a) analisar o discurso dos Professores, para perceber se e como a Formação Continuada opera mudanças na prática pedagógica;
- b) avaliar a Formação Continuada do PACTO nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no município de Várzea Alegre – CE, através da análise do mesmo discurso.

Com a intenção de alcançar os objetivos propostos na pesquisa, diante da temática educacional, é que se enfatiza a ótica investigativa junto às Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores, mais especificamente, no ensino médio.

Diante do que se imagina, e ao mesmo tempo, materializando esse pensamento pela essência das Diretrizes de cunho Nacional acerca da Formação Continuada de Professores, é sabido que os maiores objetivos são: “contribuir qualitativamente com a ação docente no tocante à garantia de uma aprendizagem efetiva e uma escola ideal para todos”, bem como “fornecer subsídios de reflexão prevalecente na prática docente” e sobre esta, considerando: “O exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio-histórica” (Brasil, 2005, p. 24-25).

Conquanto, é urgente fazer observações de que a Formação Continuada de Professores, e por que não dizer, Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, deverá e precisará ter um olhar imperativo para habilidades inquietantes de investigação e de reflexão, já que os percalços gritam, ainda que em silêncio, por uma articulação qualificatória entre teoria e prática.

Portanto, é diante de tudo isso, que a Dissertação incita sobre a Formação Continuada de professores, ao abordar um breve resgate histórico de concepções, mudanças e qualidade; segue contextualizando acerca dos avanços e retrocessos na Formação Continuada de professores do ensino médio, a partir da Lei nº 9394/1996. E traz para uma menor abrangência conteúdo acerca da Formação Continuada dos Professores do ensino médio, no

município de Várzea Alegre, Ceará, apontando os desafios e obstáculos. Ainda apresenta a Adaptação dos Referenciais Curriculares Nacionais em aproximação às necessidades locais, manifestando assim a problemática, os objetivos e a metodologia da pesquisa, quando evidencia a análise dos resultados, pontuando sua abordagem e as considerações finais.

PARTE I - CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

A configuração das Políticas docentes em nível federal, através do Ministério da Educação (MEC) na última década “considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores” (GATTI, BARRETTO & ANDRÉ, 2011, p. 49).

Diante de tais observações, circunda-se que essa formação beneficia os professores em exercício, favorecendo o desenvolvimento de Programas de Políticas Públicas, e viabilizando uma aproximação mais oportuna da teoria com a prática docente, porém, parece distanciar-se da exigência de formação, a partir da escola como “*locus*”, haja vista dizer do caráter de formação, por se tratar de considerável demanda.

Discutir como são conduzidos esses processos formativos, é uma tarefa um tanto desafiadora, tal como pontua Pimenta (1999):

(...) transformar as escolas com suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que acentuam a exclusão social, em escolas que eduquem as crianças e os jovens superando os efeitos perversos das retenções e evasões, propiciando-lhes um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo, não é tarefa simples, nem para poucos. Requer esforço do coletivo de profissionais da educação, de alunos, de pais e governantes (PIMENTA, 1999, p. 7).

Na perspectiva de acertar o passo e contribuir com os docentes, diante do seu desafio de aproximar “teoria e prática”, bem como considerando as metas e estratégias mediadas pelo PNE – Plano Nacional de Educação aparecem variadas Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores, afinal buscar esses caminhos são tentativas de propor alternativas, é o que enfatiza a autora Kramer, ao dizer que:

(...) para que se possa pensar e propor alternativas de formação dos professores em serviço, comprometidas com a função social e política da escola e, portanto, direcionadas à formação e ao exercício de cidadania, a teoria não pode ser vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica, sendo, na verdade, mediada por ela. Uma política de formação dos professores em serviço efetivamente engajada na melhoria da qualidade do ensino deverá então garantir as condições e viabilizar um trabalho dessa natureza, vendo a escola e a própria formação como práticas sociais que são (KRAMER, 2010, p. 81).

E como as pesquisas apontam e despontam para essa preocupação dos estudiosos no tocante à Formação Continuada de Professores, frente aos saberes mobilizadores de suas práticas ou da relação teoria / prática, é que temáticas vêm sendo discutidas por vários autores

como Alarcão, 2003; Gatti, 2003; Nóvoa, 2009; Imbernón, 2010; Tardif, 2011.

Alarcão (2003) estuda a Formação docente, desde 1974, e explica a necessidade de o professor refletir sobre sua prática em sala de aula. E diante de tais comentários, ela responde aos questionamentos: Por que é importante o docente ser reflexivo? Por que a escola é o lugar ideal para a reflexão?

Como resposta a essa nova perspectiva da escola reflexiva, da formação inicial e contínua, do desenvolvimento profissional do professor, parece haver certo consenso que o desenvolvimento profissional ocorre durante a vida do professor, na sua interação com a sua prática, com o coletivo escolar e com os contextos organizacionais no qual estão inseridos. No contexto dessas novas ideias, urge como necessário e imprescindível, a mudança e a inovação das práticas escolares, não mais como no princípio da racionalidade técnica, que estabelece como alguns princípios, via de regra, a tarefa a alguns que pensam e outros que executam a prática docente. A prática do professor deve levar em conta o estudo da sua própria prática, como um dos meios constitutivos da construção de novos saberes profissionais. Sob esse prisma, evidencia a superação da dicotomia entre teoria e prática, entre escola e universidade, as políticas públicas descontextualizadas das necessidades inerentes ao ensino e da escola (ALARCÃO, 2003, p. 6).

Gatti (2003) relata que os programas que visam mudanças cognitivas e práticas, têm a concepção de que, oferecendo conteúdos e trabalhando a racionalidade, produzirão, a partir do domínio dos novos conhecimentos, mudanças em posturas e formas de agir.

É preciso verificar a prática dos professores dirigida pelas determinações institucionais da escola num movimento como local de trabalho, e, enquanto tal suas especificidades. “O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo” (GATTI, 2003, p. 197).

Nóvoa (2009) dá sua contribuição revelando que o papel do professor precisa se posicionar, com um melhor aproveitamento de sua formação e construção no fortalecimento de suas práticas, enquanto avanços que precisam ser permeados pela educação.

(...) insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseada na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 37-38).

Imbernón (2010) também contribui com comentários sobre a Formação Continuada de Professores.

É necessário começar a refletir sobre o que nos mostra a evidência da teoria e da prática formadora dos últimos anos e não nos deixarmos levar pela tradição formadora, para assim tentar mudar e construir uma nova forma de ver o ensino e a formação docente, a fim de transformar a educação e contribuir para uma sociedade mais justa (IMBERNÓN, 2010, p. 31).

Tardif faz sua reflexão, através de outros questionamentos:

Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Qual é a natureza desses saberes? Trata-se, por exemplo, de conhecimentos científicos, de saberes, eruditos e codificados, como aqueles que encontramos nas disciplinas universitárias e nos currículos escolares? Trata-se de conhecimentos técnicos de saberes da ação, de habilidades de natureza artesanal, adquiridas através de uma longa experiência de trabalho? Como a formação dos professores, seja na universidade ou noutras instituições, pode levar em consideração e até integrar os saberes dos professores de profissão na formação de seus futuros pares? (TARDIF, 2011, p. 09-10).

Imbernón (2010), ao responder a uma entrevista concedida por *e-mail* à GESTÃO, comenta acerca da Formação Continuada de Professores. Feita a pergunta sobre os principais avanços da Formação em serviço, desde o início do Século XXI, ele responde:

A partir da metade do Século XX, uma das ações políticas majoritárias presentes nos países foi à criação das escolas de professores, visando o seu desenvolvimento profissional. Isso envolveu a descentralização da Formação e criou a necessidade de ter pessoal especializado para ajudar nas políticas de Formação Continuada. Hoje em dia, me parece que esse modelo continua válido, apesar das críticas que recebe.

Em continuidade à entrevista, Ibernóm dá sua opinião sobre a melhor forma de avaliar o impacto de um Programa de Formação Continuada, dizendo que essa é uma tarefa complexa, mas imprescindível para a legitimação e otimização das práticas formativas. Contudo, é fundamental levar em conta a necessidade de esperar o tempo suficiente para que as mudanças se concretizem. Nesse sentido, avaliar requer entender que um processo dessa natureza vai provocar transformações em longo prazo nas atitudes e nas condutas dos participantes. Apesar da importância dessa iniciativa, porém, ela tem sido negligenciada. Pode haver muitos motivos: a própria concepção punitiva da avaliação, o envolvimento de aspectos emocionais por parte de quem avalia e até mesmo a falta de conhecimento sobre técnicas e procedimentos eficazes. No seu discurso, ele ainda faz observações no tocante ao financiamento de Programas de Formação Docente por algumas Instituições, mostrando-se ter a esperança de um retorno rápido na melhoria dos índices de aprendizagem dos alunos. Para ele, a transformação na cultura profissional é lenta porque há a necessidade de interiorizar os novos conhecimentos, adaptar-se a eles e viver pessoalmente a experiência de mudança.

Aqui, as falas dos autores esclarecem que o saber dos professores condiz, intimamente, com suas histórias de vida, considerando os aspectos profissional, familiar, afetivo, relações com os colegas e com os alunos em sala de aula e com os demais da comunidade escolar. Eis, pois, a necessidade de um estudo que venha relacionar os professores com os elementos que se agregam ao ofício da docência. Sem uma conexão dos conhecimentos com a ação profissional, necessitando, pois, serem aplicados na prática, e não somente no campo do ensino, mas também em outros setores profissionais, não tem como haver sucesso.

CAPÍTULO I - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM BREVE RESGATE HISTÓRICO DE CONCEPÇÕES, MUDANÇAS E QUALIDADE

Ao decidir abordar a questão da Formação Continuada de Professores para o Ensino Médio, faz-se necessário que façamos um resgate histórico de concepções e mudanças acerca da temática, lembrando que não se pode desconsiderar ou tornar menos importante a origem e o desenvolvimento deste profissional da educação – o Professor. Pelo contrário, deve-se, sim, retornar às antigas civilizações, uma vez que, reconhecida a visão de que, por intermédio do conhecimento de nossos antecedentes históricos, é que se podem desvendar muitas questões acerca do docente, dentro do cenário cotidiano vivenciado em sala de aula, a considerar como exemplos: o salário, as condições de trabalho, a desvalorização profissional, a repetência, a evasão, e muitos outros. Até porque, segundo Aranha (1996, p. 52) “a educação não pode ser compreendida à margem da história, mas apenas no contexto em que os homens estabelecem entre si as relações de produção da sua própria existência”. Ainda é pensamento de Aranha (1996, p. 17): “a natureza modificada pelo trabalho humano não é apenas a do mundo exterior, mas também a da individualidade humana, pois nesse processo, o homem se autoproduz, isto é, faz a si mesmo homem”. O mesmo autor (1996, p. 18) complementa: “ao tentar resolver os problemas, o homem produz os meios para satisfação de suas necessidades e, com isso, transforma o mundo natural e a si mesmo”.

Todas essas observações nos convidam a concluir que, foi através do trabalho da docência, que o homem produziu transformações que levaram ao desenvolvimento da sociedade, tornando esta mesma sociedade mais complexa, como a divisão de classes e o aparecimento do Estado, com o objetivo de controlar e organizar a população.

Levando em conta esses pensamentos defendidos, torna-se evidente que as políticas públicas dos cursos de Formação Continuada dos professores no Brasil aparecem como vias facilitadoras para aperfeiçoar os conhecimentos educacionais, intermediando a investigação e possibilitando a qualificação da prática pedagógica para fazer fluir o próprio desenvolvimento profissional.

O conceito de Formação é geralmente associado a alguma atividade, sempre que se trata de formação para algo, como explica García (1999, p. 19). Para o autor, “a Formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer, ou do saber ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico ou da cultura dominante”.

Indo mais além e, aprofundando estudos na tentativa de trabalhar a temática Formação Continuada dos Professores, é oportuno apresentar um panorama histórico dos fatos que marcaram o percurso da Formação Continuada no Brasil, compreendendo a década de 1980 até os dias atuais, intermediando os estudos viabilizados pela legislação educacional, pelas concepções e ainda pelas modalidades desses cursos para os professores do Ensino Médio.

Parece claro compreender a política de Formação Continuada do professor como um projeto educacional, que sugere propostas e faz valer a capacitação profissional da educação, tentando aproximar o meio escolar e encurtar caminhos para a prática docente, por intermédio de habilidades pedagógicas.

Segundo Freitas (2002), os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. A autora cita em seu artigo que, no âmbito do movimento da formação, educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação, destacando o caráter sócio-histórico, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade.

Com esta concepção, de caráter emancipatório de educação, faz-se notar que a formação tem avançado no sentido de buscar superação a várias dicotomias (professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas), sendo provável que a escola avançava democratizar as relações de poder interno e para aconstruir projetos em coletividade. Reconhecida a importância dessa construção teórica, foi então a partir das transformações concretas no contexto escolar, que se construiu a concepção de profissional de educação dentro da docência e do trabalho pedagógico.

Alguns autores ainda, categoricamente, deixam suas concepções acerca da temática. Segundo Canário (1991) a Formação de professores foi, durante muitos anos, entendida como sendo apenas o processo de formação inicial. Porém, o que nos é sinalizado é que a Formação de professor é contínua e deve ser processual, em que, por força da necessidade, apresenta momentos complexos e interligados, com interação e reflexão, a partir de experiências na docência.

Em complementação, Feiman (citado por Martins, 1999) divulga quatro fases diferentes da Formação de professores: fase do pré-treino (compreendendo todas as experiências prévias vivenciadas pelo indivíduo como aluno); fase do conhecimento

pedagógico-didático (realizando a sua prática); fase de iniciação (correspondendo aos primeiros anos, em que prevalecem as formas de aprendizagem na prática) e a fase de formação permanente (forma de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional). E é desta forma, que o referido autor procura dizer que o processo de formação deve ser organizado, e que seja uma continuação da formação inicial, permitindo assim uma interrelação entre a teoria e a prática.

Já Marcelo (citado por Pacheco & Flores, 1999: 51-52) fala do “itinerário formativo” do/a professor/a composto em três etapas e que estão directamente relacionados com os modelos de formação: a formação inicial, a iniciação ao ensino e a formação contínua. A este “itinerário” de Marcelo falta apenas uma das fases de Feiman que é a fase da pré-formação.

Mesmo com a abordagem de diferentes concepções acerca das fases ou etapas do processo de Formação de professor, é oportuno dizer que qualquer formação deve ser necessariamente inovada, considerando a evolução dos saberes dentro da sociedade.

Tudo isso nos leva a acreditar que a Formação continuada do professor surge como uma prioridade da sociedade moderna, e que ao longo de toda a vida se apresenta como um desafio para uma nova visão pessoal e social, adequando-se às exigências e mudanças da sociedade cotidiana.

Diante de um arcenal de transformações e discussões, manifestam-se as particularidades e a necessidade de avançar para o âmbito da docência - Formação Continuada de professores, pois as Formações ganharam corpo e espaço, crescendo e prosperaram com base nas concepções mais progressistas.

E novos desafios foram e são colocados para elevar a Formação Continuada de professores (da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio), em que novas respostas foram e estão sendo construídas ao longo do tempo e dentro da educação.

A Formação Continuada de professores do ensino médio, mesmo não descartando a necessidade de uma boa formação inicial, ainda assim sinaliza que se faz relevante, haja vista dizer que o avanço dos conhecimentos, tecnologias e as novas exigências do meio social e político cobram do profissional, da escola e das instituições formadoras - a continuidade e o aperfeiçoamento profissional, sendo que, para que seja atingido seu objetivo, a Formação Continuada precisa ser significativa para o professor.

Segundo Nascimento (2000), as propostas de capacitação dos docentes têm apresentado baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e

prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros.

Em períodos mais recentes, autores consagrados como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e García (2009) têm procurado pontuar suas discussões na definição de desenvolvimento profissional docente (justificando assim a formação inicial e continuada). García (2009, p. 9), resolve justificar sua concepção fazendo-se entender que é porque marca mais claramente a concepção de profissional do ensino e porque o termo desenvolvimento sugere evolução e continuidade, rompendo com a tradicional justaposição entre formação inicial e continuada.

Para o entendimento de Formação de professores, o pensamento é na qualificação, na valorização desse profissional, bem como nas políticas públicas, que consideram e reverenciam o local de trabalho do professor. Pensar em educação é pensar a prática pedagógica e a formação docente. O vocábulo “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos. Freire (1996) fez referência à formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na ação do aprender e do saber.

A formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino treino, etc. Em segundo lugar, o conceito formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta, em face de outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCÍA, 1999, p. 21-22).

Nesta concepção, García (1999) nos faz acreditar que a Formação pode se manifestar em diferentes aspectos, tanto diante do objeto da Formação, como na concepção que se pensa do sujeito, podendo assim, ser compreendida a partir de três aspectos: **na função social** (transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber ser, que se referem, respectivamente, aos conceitos, aos procedimentos e às atitudes); **no processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa** (em decorrência de um processo de maturação interna e das possíveis experiências dos sujeitos); **na instituição** (se referindo à organização da instituição que

planeja e desenvolve as atividades de formação). Assim, pode-se compreender que o conceito de formação se associar ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Segundo Imbernóm (2001), o processo de Formação de Professores tem sofrido várias transformações nos últimos anos, e que a parte teórica tem sido a mais contemplada em detrimento da prática. Na concepção do referido autor, para universalizar significativamente dados ao papel do professor bem como ao da sua formação, deve-se percorrer pelas transformações qualitativas importantes, sobretudo, nas últimas décadas. Posto que sua defesa nessa teoria, vai além da grande preocupação sobre qual o papel do professor numa sociedade em permanente mudança. Essa preocupação se deve, acima de tudo, à importância que se atribuiu a função deste profissional em relação à qualidade do ensino e da educação por ele ofertada.

Diante de todo esse panorama histórico, parecia vê-se a educação desenvolvida em pauta de motivos religiosos, na qual predominava a visão teocêntrica (Deus como fundamento de toda a ação pedagógica), quando, muitos tentaram superar, por meio de suas obras, o paradoxo entre o pensamento religioso medieval e o ensino de secularização da burguesia visto sob o ângulo em processo, que vai desde a crítica até a cultura tradicional. É o que se reforça no pensamento de Aranha, ao dizer:

(...) apesar das diferenças entre a escola da Antiguidade e da Idade Média, elas têm em comum o fato de exercer uma influência de certa forma partilhada com a família, atribuindo-se à escola mais a instrução que a formação integral do aluno. Portanto, a escola não se constituía um instrumento de ação educacional preponderante, nem uma instituição tão rigorosa quanto se tornou a partir do Renascimento e da Idade Moderna (ARANHA, 2002, p. 72).

Diante das mais diversas literaturas lidas e do cenário reflexivo em voga, não nos resta dúvida alguma de que a Formação Continuada de Professores é atualmente objeto de inúmeras pesquisas, o que tem levado a muitas reflexões e discussões. Algumas pesquisas, a exemplo do que está logo abaixo citado, que apresenta como principal objeto a preocupação com a formação dos professores vinculada à qualidade do ensino, no que se refere estudar as dificuldades com os resultados da escolarização, tendo como fator determinante as carências na qualificação do professor.

Miguel Arroyo diz que a afirmativa da necessidade de Formação docente é justificada assim:

Quando se critica a escola básica, afirmando ser de má qualidade, logo se pensa em treinar seus professores. Se a prática é de má qualidade, só há uma explicação, a má qualidade no preparo dos mesmos. Essa lógica mecânica justifica que todo governo e toda agência financiadora coloquem como prioridade qualificar e requalificar, treinar e retreinar os professores. É dominante a ideia de que toda inovação e melhoria educativa devem ser precedidas de um tempo longo e caro de preparo daqueles que vão implementá-la (ARROYO, 1999, p. 146).

É válido dizer que a procura por mais qualificação, além de ser considerado um imperativo global em todas as áreas, é na educação escolar brasileira, que essa exigência se torna ainda mais importante, devido a constantes críticas feitas por diversos setores da sociedade quanto à qualidade do ensino público no Brasil. Tal afirmativa é respaldada no discurso de Toschi.

As vozes dos professores têm sido as grandes ausentes nas formulações das políticas, levando os gestores a erroneamente responsabilizarem os docentes pelos fracassos das políticas, qualificando-os de desinteressados, quando, na verdade, eles têm sido resistentes a programas que não levam em conta suas necessidades, que ignoram seus saberes e experiências, que não incluem o contexto em que acontecem as ações docentes, que os desprestigiam ao anunciar que os problemas da educação brasileira se dão, em grande parte, à formação deficitária dos professores (TOSCHI, 2001, p. 95).

Fazendo frente às mais variadas abordagens adotadas nas literaturas, quando dão conta de diferentes significados que expressam e produzem múltiplas concepções presentes no âmbito da escola, percebe-se a preocupação com a qualidade em todos os níveis do ensino. E isso vem acontecendo desde as reformas dos anos 1980 e 1990, quando aos poucos foi sendo incorporada, e muitas vezes, transformada em senso comum nas escritas e nos debates da área.

Faz-se oportuno dizer que o conceito de Formação Continuada dos Professores não é algo que está em repouso, mas sim, um processo em construção, um trajeto sendo percorrido. Por isso não há consenso sobre o seu significado. Ela só pode ser definida pelo grau de satisfação da clientela, desta feita, da comunidade que compõe o cenário educacional, até porque é um processo cheio de complexidades e com suas linhas ambíguas, tornando-se difícil fazer uma análise simples e linear, visto que estão presentes interesses e valores diversos, não desconsiderando, acima de tudo, a qualidade.

O termo “qualidade” na docência significa, nesse caso, o professor poder beneficiar-se de uma formação que seja adequada às suas necessidades profissionais e que repercuta no resultado da qualidade do processo de ensino, o que significa dizer, que o professor poderá

construir, em si, estratégias de ação que lhe permitam favorecer situações de aprendizagem independente das adversidades, iniciando assim o seu processo autônomo.

Em consideração às transformações ocorridas na sociedade, percebe-se a renovação de certa confiança no poder da educação escolar, uma espécie de concentração ou uma força tarefa na sua qualidade, cuja preocupação acaba sendo expressamente expandida em todas as áreas, em todos os âmbitos da vida, mas voltada principalmente para o contexto educacional.

Podemos até reforçar tal assertiva, com o registro de Marchesi, ao conceituar qualidade na educação da seguinte forma:

A qualidade na educação, por esse enfoque que enfatiza a socialização das pessoas e o seu compromisso com a comunidade, não pode reduzir-se à obtenção de determinados níveis de rendimento escolar dos alunos. Deve incluir também o conjunto de aprendizagens relacionadas com o seu desenvolvimento pessoal, afetivo, social, estético e moral (MARCHESI, 2003, p. 21).

Sob outra ótica e em outro ângulo, Demo (1995) aparece pontuando que qualidade significa intensidade, em que por vez, está mais para o **ser** do que para o **ter**, valorizando assim, a ação humana, em referência ao sentido dialético, em que para essa ação, a pessoa é um sujeito e autor de sua própria história.

É, pois, analisando tais pensamentos, que se percebe haver certa diferença na concepção do conceito de qualidade, quando um autor parece entender ou discursar habilidades treinadas do profissional no ofício de suas tarefas, ao passo que outro apresenta uma concepção mais política, fazendo-se entender que o profissional deve fazer parte da história. Dessa maneira, o termo “qualidade”, perfilhado pelas instituições ou entidades organizacionais exige práticas resumidas e de cunho domesticador. Enquanto isso, a “qualidade” caracteristicamente educacional busca o caráter profissional em sua reflexão e participação, desfilando pelo pilar do “aprender a aprender”, em sua autonomia redentora de redimensionamento à prática, prevendo assim, uma participação e construção coletivas, de seus profissionais.

Registra-se ainda, no entender do autor Demo (1995), que a competência essencial do professor recorre à pesquisa e orientação, e que seu ofício se faz por excelência não somente em dar aula, mas em construir conhecimentos com qualidade. E, para que a qualidade desejada nos cursos de formação de professores seja atingida, faz-se necessária a repaginação no papel do professor e do aluno, propiciando uma construção seletiva de união entre teoria e

prática. Para o autor mencionado (1995, p. 27), “toda prática é sustentada por uma teoria, mesmo que seja inconsciente, mas ela existe. É necessário que o profissional docente tenha consciência da teoria que determina a sua prática e isto é ter autonomia”.

Já na linha de pensamento do autor Pimenta (2002, p. 15), uma formação de qualidade é aquela em que a aprendizagem acaba resultando em um enriquecimento humano, fazendo com que os alunos se tornem críticos do seu próprio processo de conhecimento. Isso significa dizer que, se o professor tem resistência em assumir essa tarefa, poderá acarretar numa substituição dele pelos meios de comunicação tecnológica modernos, estando assim sujeito a ter que abri mão da sua verdadeira função docente.

Com todas essas observações, só podemos concluir que nem sempre se pode questionar a qualidade da educação sem que antes haja uma reflexão acerca da qualidade dos cursos de formação. E, acima de tudo, refletir e analisar sob a ótica de vozes e olhares, que tipo de qualificação está sendo ofertado aos professores, em particular, aos professores do ensino médio, analisando também, a própria existência do curso.

Nas inúmeras discussões sobre os cursos de formação para professores, é fato consistente, analisar a construção histórica dos educadores, na busca por formação de qualidade, proporcionando debates e monitoramento, não só com relação à formação dos professores, mas acima de tudo, o cuidado com a qualidade da educação. Podemos evidenciar essa reflexão na fala do autor Ibernorn, ao afirmar que:

Em primeiro lugar e como aspecto básico, deve-se levar em consideração a experiência pessoal e profissional dos adultos, de suas motivações, do meio de trabalho - em suma, de sua situação de trabalhadores - e, por outro lado, a participação dos interessados na formação e na tomada de decisões que lhes concernem diretamente (IBERNOM, 2001, p. 97).

(...) a qualidade não está unicamente no conteúdo, e sim na interatividade do processo, enfim, na efetiva participação de todos nos rumos da escola. Um ensino de qualidade requer o desenvolvimento de novas formas de linguagem, as quais permitam desenvolver um currículo que tenha como objetivo a emancipação das pessoas (IBERNOM, 2001, p. 99).

As habilidades pedagógicas integram seu vínculo, materializando um saber a uma situação de vivência. Até porque a competência docente não dispensa o conhecimento sobre o trabalho em campo escolar, o que representa contributo para o seu desenvolvimento profissional, pois,

[...] competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento. O que só é possível se, partindo de conhecimentos e saberes anteriores, tomar as práticas (as suas e as das escolas) coletivamente consideradas e contextualizadas, como objeto de análise, problematizando-as em confronto com o que se sabe sobre elas e em confronto com os resultados sociais que delas se esperam. Os saberes são mais amplos, permitindo que se critique, avalie e supere as competências (PIMENTA, 2002, p. 42-43).

E assim se buscou registros da criação dos cursos de Formação Continuada dos Professores, efetivados no Brasil, bem como das políticas públicas educacionais, sentindo-se a necessidade de percorrer as linhas retrospectivas do assunto em pauta. E, em especial, pontuar o nascimento dessa Formação Continuada para os Professores do ensino médio. Haja vista dizer de uma questão colocada no presente, quando as literaturas assumem que a Formação Continuada dos Professores é vista como um dos indicadores da qualidade da educação no país.

CAPÍTULO II - AVANÇOS E RETROCESSOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO, A PARTIR DA LEI Nº 9394/1996

É legítimo que, antes de qualquer comentário a discorrer acerca do assunto de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, tenha-se em mente a conceituação do verbo “formar”. Os dicionários abordam que o verbo “formar” tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, enfim, significa - desenvolver-se. E é partindo desses conceitos que o substantivo Formação chega tão somente para dizer que poderá apresentar-se como um processo ou um conjunto de procedimentos e de ações que dão forma.

Para Imbernón (2004), podemos realizar uma excelente sistemática de aprendizagem profissional por meio da articulação entre formação inicial, formação continuada, considerando assim os níveis de Formação.

- Humana (construção pluralizada e histórica, modificando-se tanto biológica como cognitivamente, perante aprendizagens de interação que o sujeito tem com o meio em que está inserido e com as pessoas com as quais se relaciona);
- Profissional (aquisição de conhecimentos fundamentais, busca de praticidade, atitudes e formas de comportamento que constituem base indispensável para o exercício de uma profissão);
- Inicial (etapa de preparação formal de futuros professores numa instituição específica, propiciando-lhes aquisição de conhecimentos pedagógicos e disciplinares específicos, bem com conceitos teórico-práticos) e,
- Continuada (Desenvolvimento de competência profissional, atualização dos saberes e da relação teoria/prática dos profissionais, de acordo com o contexto de sua atuação).
- **Formação Continuada de Professores**

Celebra-se a formação continuada docente como sendo um tema já consagrado nos estudos da educação. Resta buscar nas literaturas o entendimento do conceito de **Formação Continuada de Professores**.

Dessa forma, valoriza-se o “conhecimento prático do professor, colocando-o na condição de investigador da sua própria prática e a formação como sendo esse processo de investigação” (PRADA; VIEIRA; LONGAREZI, 2009, p. 4).

Ainda Marcelo García (1999, p. 193) define o seu entendimento sobre Formação Continuada da seguinte forma:

[...] [deve ser] entendido como um processo de aprendizagem mediante o qual **alguém** (professores, diretores) deve aprender **algo** (conhecimentos, competências, disposições atitudes), num **contexto** concreto (escola, universidade, centro de formação) implica um projeto, desenvolvimento e avaliação curricular. O currículo, neste caso, refere-se à planificação, execução e avaliação de processos formativos, tendentes a melhorar a competência profissional dos professores [grifos do autor].

Portanto, a formação continuada, em caráter de entendimento formal é um processo de ensino intencional que incide em um curso, visando à qualificação da prática docente em lócus (sala de aula). E sob a ótica de raciocínio, o mesmo autor entende que a formação continuada deve ser planejada e avaliada, não somente improvisada.

A partir de toda essa abordagem acerca da formação continuada docente, é que se busca entender alguns avanços e retrocessos na formação continuada de professores do ensino médio, a partir da lei nº 9394/1996.

A concepção reflexiva de educação no Brasil, a partir da Lei nº 9394 / 96, procura colocar o professor como eixo protagonizador do processo ensino e aprendizagem. E sob esse ângulo de notoriedade, registra-se a importância de algumas instituições formadoras trabalhando com intuito de adequar-se à atual Lei, iniciando assim um processo de mudança, tanto no perfil curricular como nas suas abordagens pedagógicas. Porém, é oportuno dizer que, infelizmente, o que vem se presenciando no Brasil, é muitas vezes, a aprovação de Leis com tendências de atender a interesses políticos e econômicos, ou até mesmo, de cunho pessoal e não, oportunamente, coletivo, ou seja, de um atendimento à população.

Isso leva a acreditar que estas Leis possam se tornar ineficazes e desconectas da realidade brasileira, atingindo direta ou indiretamente à educação. Diante dessa assertiva, define-se, portanto, que poderá **haver avanços**, mas também acarretar **retrocessos**, desta feita, na qualidade da Formação docente. Eis aqui o motivo de tentar compreender a contradição existente entre a Lei em voga (9394/96) e a realidade do ensino público, mais precisamente a realidade da qualificação do processo ensino e aprendizagem no Ensino Médio.

Trilhando por essa abordagem exposta, e considerando ser uma reforma educacional quanto à função do professor, é oportuno buscar-se redefinir o papel docente, oferecendo uma formação de qualidade para que ele (o professor) possa repensar a sua prática. Conquanto, se

acompanhar o movimento da reforma, ir-se-á perceber a nítida presença de um aumento na oferta de Cursos de Pedagogia e de Formação Continuada de docentes, ainda que, de menor tempo e à distância, fazendo com que essa iniciativa seja tendenciosa a modificar intensamente a concepção de formação, seja ela continuada ou não.

E a partir dessas observações, é que se registra em evidência que, embora a LDB e os cursos de Formação docente apresentem uma proposta pedagógica que evidencie profunda relação entre a formação do professor e um ensino de qualidade, constata-se que os resultados (reprovação/evasão) nas redes públicas de ensino, ainda se manifestam com um importante poder.

A formação do professor incorpora dois níveis:

- a) O primeiro é na formação universitária – a formação inicial;
- b) O segundo é processualmente adquirido já no terreno profissional, quando na execução do seu trabalho prático, vivenciado e trabalhado no interior das instituições educacionais – a formação continuada.

Não se pode questionar a qualidade da educação sem que primeiro haja uma reflexão acerca da qualidade dos Cursos de Formação e analisar que tipo de qualificação está se oferecendo aos professores, mais especificamente do Ensino Médio, não é e nem nunca foi tarefa fácil. Até porque isso significa analisar a própria vida existencial do curso, visto que essa vida vem sendo questionada já há algum tempo. E tentar evidenciar sua importância pode se tornar um instrumento de força-tarefa pela sua permanência, principalmente na modalidade presencial.

Se olhar as discussões sobre os Cursos de Formação Continuada para Professores, deparara-se com a busca analítica das construções históricas dos educadores na luta reflexiva por uma formação de qualidade, com uma concepção mais avançada de preparação das novas gerações, proporcionando debates não só com relação à formação dos professores, mas também com relação à qualidade da educação de um modo geral. Pode-se perceber isso, na fala de alguns autores a seguir, em que, às vezes, parecem manifestar a reflexão osciladora entre **avanços e retrocessos**, na Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, a partir da Lei nº 9394 /96.

Nóvoa (2002, p. 23), por exemplo, destaca que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Em breve discurso desse estudioso português, parece significar que o aprender, viabilizado pela formação continuada, dá-se de maneira coletiva, horizontal e integrando os pilares (pessoa e escola), considerando o depender da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise. É preciso levar em conta que a formação continuada não pode ser vista tão somente como via de “mão única”, ou seja, vista apenas como um acúmulo de conhecimentos ou técnicas recebidas em cursos, palestras e seminários.

Ela (a formação continuada) precisa ser apresentada e reconhecida como um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de construção e reconstrução contínua, perante uma identidade pessoal e profissional, integralizando-se mutuamente. Pois, bem se sabe que essa visão é uma exigência da atividade profissional no mundo atual, não podendo ser apenada ou transformada em uma ação que condensa ou evidencia as fragilidades da formação inicial. Até porque, para que a Formação Continuada de Professores seja construída, precisa-se levar em conta todo o coletivo das dimensões que estão envolvidas, a partir da natureza até a caracterização psicossocial do trabalho educativo. A contextualização institucional e social associada às práticas dos professores é relativa e as demandas por educação são construídas em campos bastante diversificados.

Já outros autores, a exemplo de Kramer (1989), diante da sua inquietação, posicionam-se questionando por que as propostas de Formação Continuada no Brasil ainda privilegiam a formação profissional, ignorando, por vez, o sujeito em formação. Para a autora, são metodologias que primam pela formação técnica – exercitando com efeito replicador e / ou experiências em pontos estratégicos, pautados na socialização de vivências.

Para Marin (2002), autora mais ousada, pontua-se que a formação continuada de professores deveria trabalhar a transformação da escola em ambiente de troca e/ou de reconstrução de conhecimentos. Deveria partir da conjectura do ato de educar do ser humano, que considerasse a formação processual e contínua, ou seja, respeita o ponto que formaliza o eixo inicial, mas parece ignorar o ponto que possa finalizar a continuidade desse processo. Assim, a formação continuada é, em si, um ambiente de interatividade entre os contextos pessoais e profissionais, propiciando aos professores a permissão de apropriar-se do próprio rito de formação e dando a eles um sentido na trajetória de suas histórias de vida.

E assim, a percepção caminha por múltiplos olhares e diferentes vozes analisando as reformas. Para um determinado segmento da sociedade, como algumas instituições governamentais, os cursos de formação e a qualidade do ensino sofreram um grande avanço.

Já para outros segmentos, a exemplo das instituições educacionais organizadas socialmente, o avanço está apenas no aspecto quantitativo, o que não representa uma melhoria na qualidade do ensino, mas sim um retrocesso.

Diante da situação ocorrida na Reforma Educacional, a partir de 1996, com a aprovação da LDB, muitos embates surgiram dentro do contexto educacional brasileiro, começando a trazer consigo concepções e interesses, os mais diversos. Mas, ainda assim, tanto a mídia quanto os documentos oficiais continuam a divulgar relatórios que demonstram grandes avanços no quadro educacional do Brasil. Portanto, deve-se ter cautela, quando na análise de tais resultados, uma vez que, dependendo do ponto de vista que está se cria, podem-se obter diferentes enfoques do problema. E tudo isso faz valer a relevância diante do aspecto quantitativo, considerando um olhar mais amíúde para o aspecto qualitativo. Sabe-se, no entanto, que ambos se tornam importantes em complementariedade da análise educacional.

Diante do pensamento de Demo (1997, p. 45), entende-se que a “LDB fomenta consideráveis avanços, vistos sob o ângulo de progressos notáveis tanto nas teorias, quanto nas práticas de aprendizagem – o que simboliza tratar o professor como eixo central da qualidade da educação”.

Nessa perspectiva é oportuna a necessidade de se formar um novo modo de ver a função docente, visto que ela (a função docente) consiste em algo mais além, e que não se limite apenas à atualização profissional, mas que transcenda a criação de espaços perante reflexão e participação, a fim de modificar, repensar e / ou reforçar a prática pedagógica docente.

Outra linha de pensamento é vista na concepção de Dourado (2001, p.73), quanto à aprovação da LDB, argumentando que “pesem as condições objetivas em que se encontra o professorado, esse segmento tem sido objeto de várias políticas, cuja tônica tem-se efetivado pela continuidade na descontinuidade das ações educativas, mas tendo por eixo político-epistemológico um modelo de formação docente”.

Em continuidade ao pensamento do autor (Dourado), ainda é dito que “trata-se, portanto, de um modelo cuja tônica central é a melhoria dos indicadores educacionais, quanto ao quadro docente, sem uma implicação efetiva na qualidade de formação e melhoria das condições de trabalho (Dourado, 2001, p. 74)”.

Considerando tal cenário, é válido verificar alguns questionamentos, a exemplo de: Que contribuições à legislação educacional, aprovada a partir e após 1996 trouxeram para a

qualidade dos cursos de formação docente? Os cursos de formação continuada de professores promovem uma formação docente qualitativa?

Os professores utilizam o embasamento teórico proposto no desempenho de suas atividades para fundamentar-se, contribuindo assim, para uma nova linha de trabalho? A quem interessa esse tipo de formação?

O que representaram para o Brasil as reformas educacionais iniciadas com a aprovação da LDB, do Decreto-Lei nº 3276/01, entre outros?

Pode-se afirmar que sua aprovação representou avanços ou retrocessos para o Ensino? Qual o significado da redução do tempo de formação dos docentes na qualidade do seu trabalho?

Levando em consideração a realidade paradoxal entre avanços e retrocessos, vista à luz de proposta da LDB, vez elaborada pela sociedade civil, é fácil perceber os contrapontos à Lei aprovada (Lei nº 9496/96). A concepção de educação é divergente, quase que em profundidade, uma vez que acaba por mudar também o entendimento de formação e carreira dos profissionais de educação, visto que, com sua aprovação, ela (a Lei) acaba abrindo as portas para que outros profissionais, que não sendo da educação e/ ou tendo apenas cursado algumas disciplinas, se tornem licenciados e aptos a ingressarem na carreira do magistério, desvinculando assim, o conceito da identidade dos autênticos profissionais da educação.

Ainda percorrendo a literatura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996 (Lei nº 9394/96), é notório que esta trouxe consigo muitas satisfações e muitas insatisfações, sendo acometida no seu trajeto, desde sua elaboração até à sua sanção, por várias interferências de múltiplos interesses. E, portanto, com relação aos artigos da LDB/96, que pautam sobre a formação dos profissionais da educação, Título VI, verifica-se que eles tanto apresentam avanços como retrocessos, haja vista dizer que, no tocante aos avanços, é verificada a concepção de educação, ao enxergar o professor como ícone protagonizador e eixo central da qualidade da educação, fazendo referência ao “aprimoramento profissional continuado da docência”.

Em contrapartida, as ideias de LDB pensadas e propostas pela sociedade civil, contrariam, quase que em sua totalidade, a Lei aprovada (Lei nº 9496/96). Isso em resposta à concepção de educação divergente, complexa e abrangente. É como se parecesse mudar o entendimento de formação e carreira dos profissionais de educação, uma vez que, com a aprovação da Lei nº 9394/96, as portas são abertas para que outros profissionais (não da

educação), após cursarem apenas algumas disciplinas, e/ou estando licenciados, são aptos a ingressarem na carreira do magistério. Ora, isso configura desfavorecer ou se distanciar da verdadeira identidade dos profissionais da educação.

Ademais, é algo preocupante, pois esse e outros fatores poderão se expandir como uma prática rotineira, reafirmando a tradição de outras já existentes, a exemplo de professor licenciado em uma disciplina e ensinando outra completamente diferente. Uma prática característica, principalmente, no Ensino Médio.

O artigo 63 da LDB (nº 9496/96) se apresenta de certa forma, provocando uma reflexão, a ponto até mesmo de analisar como perplexidade, pois possibilita aos Institutos Superiores de Educação o Credenciamento no tocante à formação de profissionais com diploma de Ensino Superior para docência e Programas de Educação Continuada para diversos níveis. Com isso, os Institutos tenderão a se isentar da Pesquisa, limitando-se em instituições apenas de Ensino, o que chega a se distanciar das práticas próprias do ambiente universitário, quando a partir daí pode-se acreditar na iminência de possíveis retrocessos diante de uma vindoura formação continuada de professores.

Já entre os avanços da LDB/96, pode-se registrar no artigo 67 o direito dos profissionais à Educação Continuada e à licença remunerada. Porém, em contraponto, é eliminada a progressão funcional por tempo de serviço, ficando baseada apenas na titulação ou habilitação e na avaliação por desempenho. Tudo isso leva a crer na oscilação de avanços e retrocessos da LDB nº 9394/96.

Registra-se ainda concernente à LDB, e em seu artigo 70 o exposto da “manutenção e desenvolvimento do ensino”, ao tratar dos gastos com remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e dos demais profissionais da educação.

(...) o problema maior da EAD não é o custo inicial do equipamento, mas a mudança de mentalidade. Para ele, “o processo de treinamento é fundamental e representa 45% dos custos totais”. (TOSCHI, 2001, p. 89 apud POPPOVIC, 1996). Com esse posicionamento, o Conselho Nacional de Educação “deu seu aval às políticas ministeriais que, seguindo a orientação dos organismos internacionais, darão nova configuração à formação dos profissionais da educação no Brasil” (SCHEIBE E AGUIAR, 1999, p. 230).

Considerando pertinente a reflexão sobre tudo isso, relata-se que foi, através de uma proposta de Diretriz Curricular, que algumas entidades educacionais enviaram ao Conselho Nacional de Educação (CNE) um documento assumindo e defendendo a tese de que o Curso

de Pedagogia deve formar um profissional habilitado para atuar no Ensino, na Organização e na Gestão da Educação, tendo a Docência como base obrigatória de sua formação. Uma iniciativa que torna viável o pensar e repensar da prática de Formação Continuada de Docentes.

Em estudo, de forma sintética ou analítica, tem-se que a Lei nº 9.394/96 acaba representando um passo à frente no âmbito da descentralização do processo educativo, oferecendo certa autonomia às escolas e flexibilizando também a gestão dos Centros de Ensino Superior. Ainda se sugere que, embora sujeitas a avaliação e até sendo passíveis de descrédito, em algumas vezes, pela União, as IES – Instituições de Ensino Superior podem:

- a) Deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes a seus cursos (art. 51);
- b) Criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação superior;
- c) Fixar os currículos de seus programas, dentro das diretrizes gerais;
- d) Elaborar e reformar seus próprios estatutos e regimentos;
- e) Administrar os rendimentos (art. 53);
- f) Decidir sobre ampliação e diminuição de vagas (art. 53, § único);
- g) Propor o seu quadro de pessoal docente e seu plano de cargos e salários (art. 54, § 1º), entre outras atribuições que lhes são conferidas.

Considerando tamanha situação impressa nesses termos, a tendência para o MEC deve ser de não atuar mais como um órgão regulador, mas sim, como coordenador ou articulador do grande projeto nacional, viabilizando a autonomia imprescindível a um ambiente que propicie o desenvolvimento de trabalhos de Pesquisa e Investigação Científica. Em momento de simultaneidade, a autonomia poderá se ascender e se transformar em exigência de inovação para as IES: uma vez que a repetição de velhas práticas já se pontua sem sentido, convidando e alertando que é possível começar a desenvolver o empreendedorismo de mudanças, dentro do cenário educacional.

De certa forma, a LDB manifesta evidente preocupação com as principais questões da educação brasileira, a exemplo de: Funcionamento e carga horária da Educação Básica, impondo períodos a serem cumpridos e estabelecendo Diretrizes Básicas de Organização do Ensino (a Lei viabiliza ainda a possibilidade de que cada escola elabore seus calendários escolares, o que pode representar um melhor atendimento às especificidades de cada clientela); a necessidade de o aluno permanecer mais tempo de seu dia no espaço escolar, e

menos tempo de sua vida na escola. É manifestada também a previsão de ampliação do número de horas do aluno na escola prevista no artigo 34, que não tem prazo definido, mas é uma proposta que está em sintonia com as tendências dos mais modernos métodos pedagógicos.

Todos esses registros impressos na LDB nº 9394/96, em que denunciam a oscilação de avanços e retrocessos perante seus artigos, são considerados “provocadores” para que haja uma investigação na qualidade dos Cursos de Formação Continuada de Professores.

Com isso, constata-se que a proposta educacional tem foco na minimização dos problemas não só do insucesso escolar, mas também da repetência e da evasão escolar. E enquanto o Curso de Formação Continuada dos Professores procura ser bem reconhecida como elemento básico para melhoria da prática docente, com perspectiva de repercutir na qualidade da competência profissional, não deixa de merecer uma atenção voltada para analisar a sua qualificação.

E já adiantando, pontua-se que a análise dessa qualificação pode ser considerada, do ponto de vista de alguns, como um aspecto crítico e comprometedor, no que diz respeito à formação docente. Isso, ao se tratar da pouca consideração dos saberes que brotam da experiência do professor fundamentada nos conhecimentos que tem de sua prática cotidiana. Tendo em vista que a cultura docente é constituída pelos próprios professores, tem-se, portanto, que considerar importante sua participação nas políticas públicas desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado. É viável a concomitância diante da trajetória histórica da vida pessoal e profissional do professor, Tardif (2000) registra que:

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas e seus pensamentos e ações carregam as marcas do contexto nos quais se inserem. É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem (TARDIF, 2000, p. 15).

Com essas palavras, Tardif (2000) tenta sinalizar quão importante é considerar, em conjunto, o papel, a personalidade, os poderes, a cultura, as ideias, atitudes e ações que marcam o contexto, no qual o professor está inserido, sem perder de vista, a íntima relação da docência com o espaço de trabalho cotidiano.

O trabalho cotidiano do professor poderá, necessariamente, estar ligado ou não à qualidade do processo ensino e aprendizagem, sendo que o termo qualidade surge na LDB de

forma dispersa, em várias citações. Aparentemente, a ausência de registro de um capítulo dedicado ao tema não manifesta despreocupação da Lei com a qualidade do ensino, haja vista dizer que o essencial se encontra impresso em suas páginas (LDB), a exemplo de formação de profissionais da educação, avaliação institucional e de rendimento, gestão participativa e associação entre qualidade da educação e seu financiamento. Ademais, múltiplas outras citações acerca da matéria se apresentam em registros legais específicos, no tocante ao papel do Ministério de Educação e Cultura, quanto ao desenvolvimento de políticas de informação e de avaliação educacional.

Trabalhar motivos, causas e razões de deficiências da educação brasileira pode configurar uma insistência em situações, muitas vezes evidenciadas ou reconhecidas, em tradição, por abordagens de senso comum. Dessa maneira, não é intuito próprio apresentar, oportunamente, proposições acerca da matéria, nem tampouco tornar esgotado o assunto, mas discutir sobre alguns obstáculos que perturbem a qualificação do ensino no País, trazendo à tona plausíveis entraves da legislação educacional, em especial, das normas dispostas na Lei de Diretrizes e Bases.

Registra-se que a qualificação dos professores firma, certamente, um dos mais importantes fatos no contexto dos serviços educacionais. Diante de tal assertiva, é louvável dizer que a LDB pontua e discorre sobre algumas diretrizes que procuram reverenciar o ofício do magistério. Incute-se na Lei, um indicativo de elevação do nível de escolarização do professor, no momento em que se apresenta como regra a formação docente em nível superior, evidenciada em Licenciaturas. E entre fatos apresentados, relata-se que o período de estágio profissional foi ampliado mediante imperativo de *prática de ensino* de quatrocentas horas. Como cota para o ofício do magistério público, a LDB projeta progressão considerando títulos ou habilitação, bem como considera a avaliação de desempenho.

Prescreve, ainda, os benefícios de:

- Licença periódica remunerada para que os docentes possam se qualificar profissionalmente;
- Piso salarial profissional e período, incluído na carga de trabalho, reservado a estudos, planejamento e avaliação.

Porém, o certo é que, mesmo tendo ocorrido avanços no nível de Formação Docente, as Políticas Públicas de Educação Continuada ainda carregam uma insuficiência, na maioria das redes escolares. É válido registrar que essa situação incide, também, na exaustiva carga

horária de trabalho dos professores, quando estes precisam buscar uma complementação salarial. E em se tratando de níveis salariais, a LDB não pode fazer muito, haja vista dizer das limitações de respeitar, constitucionalmente, a autonomia dos entes federados de projetar e/ou definirem suas matérias, entre outras demandas do setor privado, considerando o índice de liberdade econômica.

Afinal, o facto é que os níveis de qualificação docente aumentaram a partir da LDB, devendo-se à expansividade dos programas significativos de estímulos e incentivos oferecidos aos professores da rede pública e, não ignorando, é claro, a parcela de contribuição das instituições particulares, no momento em que estas tendem a atrair estudantes mediante a apresentação de corpo docente com titulação mais elevada. O que qualifica, de certa forma, a educação como um todo. Porém, acredita-se que nem tudo são flores, a exemplo de alguns registros apontados nessas observações que traduzem o calor dos avanços e retrocessos na formação continuada de professores do ensino médio, a partir da Lei nº 9394 / 1996.

1. PACTOEM – PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO - FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

A Educação brasileira, nas últimas duas décadas, tem passado por muitas mudanças. Ganham manchetes os avanços observados nos múltiplos campos de conhecimento, as repaginações curriculares ocorridas nos anos 1990, a utilização de avaliações censitárias sistemáticas em nível nacional e estadual, a implementação do sistema de ciclos, entre outros. Essas mudanças fazem perceber quão importante é buscar medidas que venham superar os problemas de acesso e assegurar a permanência bem-sucedida em escolas públicas de boa qualidade, acabando por evidenciar o enfraquecimento da Formação Inicial dos Docentes, visto que à medida que os sistemas escolares não mais conseguiram enfrentar os desafios postos, as condições de trabalho foram também piorando intensamente. E de acordo com o Ministério da Educação (MEC), no final da década de 1990, a formação disponibilizada aos professores brasileiros não contribuiu para que seus alunos tivessem sucesso nas aprendizagens escolares (Brasil/MEC, 1999).

Considerou-se, pois, a sinalização de que a crise diante **do insucesso escolar** seja atribuída, entre outras causas, à fragilidade da profissão docente, e em especial, à pouca importância dada à Formação Continuada dos Professores e dificuldade desses em lidar com

as novas e complexas exigências sociais, pedagógicas e culturais. Frente a essas constatações, eis que o Governo Federal Brasileiro, sensibilizado em administrar a problemática do insucesso escolar do Ensino Médio, responsabilizou o MEC – Ministério da Educação, Órgão da Administração Federal direta para ofertar, no ano de 2013, o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, tem como objetivo promover a valorização da Formação Continuada dos Professores e Coordenadores Pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB Nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

A Formação Continuada de Professores do Ensino Médio tem por objetivos: contribuir para o aperfeiçoamento da Formação dos Professores e rediscutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as DCNEM. Ela se organiza da seguinte forma:

- I – As Instituições de Ensino Superior – IES formadoras, definidas pelo MEC em articulação com as Secretarias de Estado de Educação – SEDUC, são responsáveis pela formação de formadores regionais e pelo acompanhamento da formação dos orientadores de estudo e dos professores e coordenadores pedagógicos nas escolas;
- II – Os formadores regionais são responsáveis pela formação de orientadores de estudo; e, III – os orientadores de estudo são responsáveis pela formação, na escola, dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio.

Uma Formação Continuada de Professores do Ensino Médio representa a articulação e coordenação de ações e estratégias entre a União e os Governos estaduais e municipais, na formulação e implementação de Políticas públicas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele têm direito.

O conteúdo deste Pacto expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação, Secretarias da Educação de Estados, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio. Neste sentido, expressa o amadurecimento do país com vistas ao compromisso com uma Educação Básica plena (da Educação Infantil ao Ensino Médio) como direito de todos. Também é resultado do diálogo da Secretaria de Educação Básica SEB/MEC com o CONSED que se consubstanciou em um documento síntese da discussão realizada, apresentando indicações importantes para a elaboração do mesmo. Assim, ele é constituído principalmente pela articulação de ações existentes e de novas

proposições de ações que passam a constituir-se num conjunto orgânico e definidor da política para o Ensino Médio brasileiro.

O exposto acima só reforça a ideia feliz de que, as parcerias se articulando para potencializar a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio facilita a garantia de um fortalecimento mais prévio do ensino médio, uma vez que o PACTO tem como objetivo promover a valorização da Formação Continuada dos Professores e Coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

O cenário brasileiro, pensando em pontuar avanços com a Formação Continuada dos Professores, cria assim propostas pedagógicas em expectativas de ampliar a qualidade da prática docente. O Ceará, por sua vez, aparece como ente federado e interessado em participar desse investimento na sua rede estadual de ensino, em que visa ampliar a Formação Continuada Docente, ao passo que procura potencializar a qualidade do ensino e da aprendizagem no ensino médio, eis, pois, a nomenclatura PACTO pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Essa iniciativa é tida, devendo-se ao facto de asseverar que o ambiente escolar entra no cenário educativo como o lugar propício às investigações e descobertas da qualidade do ensino e da aprendizagem, validando assim, os desafios da experiência escolar como forma de trabalhar uma educação de melhor qualidade, e ainda, acreditando que o professor precisa atualizar-se e buscar mais perspectivas de ensino e de conhecimento sempre.

Tendo esse trabalho, a inserção na linha de Pesquisa “Construção e diversidade de saberes: cultura e desenvolvimento pessoal”, nossa visão é um estudo sobre a Formação Continuada dos Professores do ensino médio nas escolas estaduais, vendo as propostas curricular, pedagógica e metodológica destes cursos que favorecem a competência profissional do professor, buscando assim, traduzir a inquietação: qual o empenho dos conhecimentos formados e ressignificados durante a formação teórica articulada com a prática? Já antecipando a perspectiva de formação e competência profissional e buscando saber a importante análise do desafio em pensar no fazer com o propósito de que o conhecimento se torne inovador na ação.

Diante desse pensamento, registra-se a ideia expressa por Pimenta, ao dizer: “Há uma necessidade de ressignificar a didática para a elaboração de novas teorias, metodologias e

práticas docentes, construindo conhecimentos que fundamentem as práticas dos professores no sentido de transformar as condições de ensino” (2000, p.20).

Aqui, pode-se perceber o pensamento do autor denunciando a angústia de que algo ainda está a desejar, e ao mesmo tempo, a manifestação de que se precisa fazer algo de inovador e / ou provocador de mudança dentro da didática, para melhor e mais urgente, qualificar o ensino e a aprendizagem.

CAPÍTULO III - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO, NO MUNICÍPIO DE VÁRZEA ALEGRE – CEARÁ: DESAFIOS E OBSTÁCULOS

É oportuno dizer que as ações docentes atreladas aos conteúdos curriculares desenvolvidos pelos professores, no âmbito organizacional pedagógico, tanto na escola como na prática efetiva da sala de aula, precisam ser reconhecidas como essência na repaginação dos cursos de Formação. E pensando assim, é que neste capítulo será apresentada uma discussão acerca dos desafios e dos obstáculos da Formação Continuada dos professores do Ensino Médio no município de Várzea Alegre – Ceará, que embora considerado tardio o início dessa Formação, é louvável o patrocínio das Políticas Públicas Educacionais, frente às ações pedagógicas.

Por entender que as propostas dos Cursos de Formação buscam viabilizar os docentes a enfatizar a pesquisa e a produção de conhecimentos, é que se tenta provocar a ocorrência de Formação Docente, visto que esta assume expediente de importância nas discussões relativas à qualidade do ensino nas escolas públicas, e desta feita, nas escolas públicas da rede estadual do município de Várzea Alegre – Ceará.

A Formação Continuada surge visando à melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano escolar, mediante a renovação de conhecimentos, para aperfeiçoar o seu trabalho de docência e favorecer a qualidade do ensino. Quando se fala em qualidade de ensino, pensa-se logo em um ensino democrático e crítico. Isso é evidenciado na fala de Freire ao dizer:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “austeridade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (FREIRE, 1997, p. 46).

Sabe-se que a Formação docente contribui efetivamente para que haja a possibilidade de o professor se preparar para assumir uma postura crítica diante de uma situação por ele vivenciada, pois assim como são construídos os conteúdos ao longo dos anos, o ser humano também se constrói em processo de sua caminhada. E para que esse processo de construção

aconteça, é preciso que o professor, pedagogicamente falando, adquira conhecimentos, através de conteúdos explorados. Porém, muitas vezes, essa construção ou esse processo de construção tarda para acontecer, trazendo, portanto, muitos desafios e obstáculos, no que diz respeito à docência, diante da Formação continuada dentro do contexto educacional.

1. Desafios da Formação Continuada de Professores

Há de se observar que, entre os desafios da Formação Continuada, elencam-se: planejamento e construção de uma educação pautada na materialização da teoria dos conhecimentos adquiridos em prática educativa; ações em que educadores e educandos se beneficiem da oportunidade de se descortinarem em sua totalidade, ou seja, descobrirem-se como seres sócio-históricos e político-culturais; contato com todo um conjunto de metodologias de ensino, materiais didáticos, leitura, entre outros elementos, atualizados e colocá-los em prática no campo de sua atuação (sala de aula); realidade existencial de acordo entre expectativas e experiências, favorecendo a qualificação profissional e potencializando o ensino-aprendizagem. Enfim, um dos maiores e mais importantes desafios é perceber as Políticas Públicas Educacionais sendo investidas na formação continuada do professor, e ver, em contrapartida, crescer o índice de alunos com proficiência baixa na leitura e escrita.

Descontextualizando de um cenário mais abrangente, e trazendo a realidade da Formação Continuada de professores do Ensino Médio para um espaço mais específico, o município de Várzea Alegre – Ceará evidencia-se dizer que se configuram, praticamente, os mesmos desafios já mencionados, sendo que acrescidos também de obstáculos. Neste cenário, são operacionalizadas diversas facetas, vistas de forma crítica, e em relação à prática pedagógica do professor, uma vez que se espera dele (o professor).

Ter mais convicção, qualificação, capacidade na construção de ensinar e aprender, mais dinamismo, ser um pesquisador, investigador, e acima de tudo, um ser capaz de lidar coerentemente com as diferenças de cada aluno. Um ser capaz de conhecer as individualidades dos alunos (seus aspectos culturais, históricos, religião, enfim), e que, a partir dessas percepções, possa ele (o professor) encontrar possíveis soluções para os notáveis obstáculos, que de direta ou indiretamente acabam interferindo na aprendizagem do aluno.

Entende-se que é prerrogativa do sistema educacional brasileiro atribuir ao professor uma missão de aprimorar o desenvolvimento de sua prática pedagógica para atender às

demandas da sociedade em favor da formação de cidadãos participativos e conscientes de suas atitudes, dentro do contexto social, histórico, econômico e cultural. Porém, um dos grandes desafios da educação é a busca pela explicação dos problemas que interferem nesse contexto. Um dos exemplos a ser citado são as significativas mudanças na sistemática da educação, haja vista dizer desse um mundo globalizado, em que hoje em dia se vive, quando as informações são cada vez mais rápidas e complexas, exigindo ainda mais dos profissionais acompanhar a aceleração dessas mudanças.

Nesse sentido, Marques (2006, p. 212) aponta que:

Deve o educador egresso da universidade, voltar a ela, sempre e de novo, ou melhor, dever provocá-la a que vá a seus locais de trabalho e a seus encontros no seio da profissão, para que eles, os educadores, possam com ela redescobrir-se e interrogar a si mesmos e para que possa ela, a universidade reaprender com eles o que lhes ensinou (MARQUES, 2006, p.212).

É considerado ainda, e cotado como desafio, talvez até em forma de obstáculo por categoria, a seguinte representação:

a) Obstáculo de cunho didático

Em respeito a essa categoria, o que se apresenta, essencialmente, sentido nas vozes dos professores em Formações docentes é o manifesto da insatisfação pelos resultados não satisfatórios da aprendizagem dos alunos. E essa insatisfação, uma vez considerada obstáculo didático, constitui-se em três setoriais pedagógicos:

- com o professor;
- com o aluno;
- com a instituição (escola) (Brousseau, 1983).

Pode-se descrever da seguinte forma:

- **Obstáculo didático relacionado ao professor** - é quando se trata da deficiência na preparação específica para o exercício de sua docência, diante da prática pedagógica, ao sustentar-se pela dicotomia teoria-prática, evidenciando assim um trabalho didático de disciplinas com as quais não tem domínio de conteúdo, o que acarreta, portanto, o déficit na preparação pedagógica.

- **Obstáculo didático relacionado ao aluno** – acontece quando se manifesta a deficiência acumulada dos alunos, a partir da base teórica, a imaturidade com os conteúdos estudados e

ainda a falta de preparo para lidar com a mudança da prática pedagógica do professor. (Brousseau, 1983).

E por último,

- O **obstáculo didático relacionado à Instituição** (escola) – é manifestado nas condições deficientes dos recursos, da estrutura física da escola, dos baixos salários dos docentes, entre outros, provocando assim limitação ao bom desempenho do trabalho do professor. (Brousseau, 1983).

Diante da constituição dos três setoriais pedagógicos acima citados, reflete-se acerca de possíveis contribuições que poderiam ser trazidas como superação de / ou desses obstáculos, uma Formação Continuada numa perspectiva de ação-reflexão-ação, dentro do exercício da docência. Porém, muito embora uma Formação Continuada, em si, contribua com atividades docentes, no sentido de fornecer sustentação teórica de conteúdos, talvez não forneça essencialmente a preparação pedagógica. Eis, portanto, o motivo dela (a Formação) ser relatada também como obstáculo de cunho pedagógico.

Já olhando por outro ângulo, e no sentido de a Formação Continuada docente centrar-se na perspectiva de ação-reflexão-ação, é válido entender que esta chega como um conjunto de propostas objetivando a qualificação do professor para exercitar com competência sua profissão, à luz dos conhecimentos relacionados à área de conhecimento do docente, às questões pedagógicas e às questões políticas, sociais e culturais.

Sabe-se que, muitos dos objetivos dos Programas de Formação Continuada, pautam-se em:

a) estimular os professores a repensarem sua prática docente, levando em conta a criticidade da formação;

b) valorizar os saberes experienciais dos docentes e provocar a permissão da troca de experiências e, acima de tudo, favorecer um espaço coletivo e permanente de reflexão sobre a prática docente, configurando-se uma política de valorização do desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. (PACTOEM – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, 2013).

Portanto, considerando a reflexão do início tardio da Formação Continuada de professores do Ensino Médio no município de Várzea Alegre – Ceará, e levando em consideração os desafios e os obstáculos, já citados, pode-se observar que são praticamente os mesmos, em se tratando do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, cuja

Formação Continuada Docente, desenhou-se pelas Políticas Públicas Educacionais, ocorrendo entre os anos de 2014 e 2015.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, Formação Continuada Docente contemplou toda a rede pública estadual de ensino, abrangendo três escolas e beneficiando um grande número de professores, sendo que dos quais, extrai-se uma análise reflexiva à luz de vozes e olhares, a discorrer posteriormente.

As vozes e os olhares dos docentes, na perspectiva de uma análise da Formação Continuada dentro do contexto ação-reflexão-ação, concentra-se no sentido de que a Prática Pedagógica do Professor deve passar por um processo contínuo de avaliação, já que essa postura promove uma prática capaz de modificar o ambiente educacional do Ensino Médio, pontuado ainda pela transmissão dos conteúdos e pela dicotomia teoria-prática.

Sabe-se que a docência é uma atividade complexa, provocando no professor a necessidade de domínio, não somente do conteúdo específico da disciplina que ele ministra, mas também dos conhecimentos pedagógicos e / ou didáticos. E essa complexidade da docência busca ajuda na construção do processo de Formação Continuada, seja pela compressão da heterogeneidade do trabalho docente, em que, a cada dia, novos desafios são evidenciados, seja pela (re) construção da prática pedagógica.

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, trabalhado nas escolas públicas da rede estadual, no município de Várzea Alegre – Ceará chegou como uma luz, na perspectiva de ações práticas de cunho pedagógico, mas ao mesmo tempo, despontou como uma preocupação, tendo em vista a conciliação pautada em uma mistura de paradigmas que envolvem a produção dos conhecimentos, o trabalho conjunto dos professores e alunos, o aprender a aprender e ainda características de uma prática tradicional. Tudo isso também configura desafios e obstáculos para a contextualização docente.

E sendo, pois, o trabalho docente permeado por vários obstáculos didáticos relacionados ao professor, ao aluno e à instituição, é conveniente pontuar algumas formas de superação destes, uma vez apontadas pelos interlocutores, dentro das vozes dos professores, diante principalmente, de um estudo, reflexão, uma prática docente, experiência e, acima de tudo, diante de uma Formação Continuada (PACTOEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio).

Em se tratando da elaboração dos conhecimentos, na Formação Permanente do professor por meio da diversidade dos saberes docentes vividos nas experiências escolares e

sociais, é oportuna ainda, a afirmação de Santos, ao argumentar que:

[...] ao longo dos séculos, as constelações de saberes foram desenvolvendo formas de articulação entre si e hoje, mais do que nunca, importa construir um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno, científico e ocidental às formações nativas / locais / tradicionais de conhecimento. [...]. Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos (SANTOS, 2006, p. 154).

Com essa afirmativa, Santos (2006) defende o argumento de que os conhecimentos formados devem ser relacionados com a realidade social, uma vez que a justiça social deve se comprometer com a justiça cognitiva, reconhecendo que são saberes e contextos diferentes.

Todos os conhecimentos sociais e filosóficos devem ser trazidos para a Formação Continuada do professor, propiciando a disponibilidade de informações básicas que possam rever o próprio nível cultural docente sobre a diversidade de conceitos e valores disponíveis na sociedade brasileira. Tudo isso provoca ou acarreta inúmeros obstáculos dentro da docência, numa percepção clara diante do reconhecimento da realidade educacional do Ceará, e especificamente da cidade de Várzea Alegre, tendo em vista os níveis baixos de avaliação, demonstrados nos resultados obtidos nas avaliações externas.

Não se pode ignorar o desafio da educação de Várzea Alegre, dentro da adoção de novos métodos de apropriação do conhecimento, ao se falar em construir a formação integral dos alunos, contribuindo para que se tornem sujeitos abertos ao novo, sejam críticos, reflexivos, solidários, responsáveis e parceiros das descobertas.

Dentro do PME - Plano Municipal de Educação de Várzea Alegre (2015 – 2025), cujo lema é “Construir o futuro pela Educação”, integrado à realidade, aos direitos dos cidadãos varzealegrenses, às Políticas Públicas do Município e à sua proposta de desenvolvimento, pontuam-se também outros desafios para o Ensino Médio, visto que estes podem estar fundamentados em quatro princípios:

- Busca de Qualidade de Ensino com Inclusão Social;
- Gestão Democrática e Eficiente;
- Socialização de Ações Partilhadas (Poder Público e Sociedade Civil);
- Qualificação e Valorização dos Servidores Educacionais.

O princípio **Busca de Qualidade de Ensino com a Inclusão Social** prima para que os alunos possam sair da escola para se tornarem os trabalhadores, os cidadãos desse mundo, pessoas preparadas para o exercício pleno das responsabilidades e prerrogativas da vida em

sociedade. Excluir os cidadãos da esfera educacional é negar a estes a importância do ensino / aprendizagem na formação das competências humanas. (Plano Decenal de Educação para todos, 2003).

O princípio **Gestão Democrática e Eficiente** entende que a gestão escolar é a garantia dos esforços dirigidos ao ensino aprendizagem. Educação verdadeira é aquela definida pela responsabilidade, colaboração e previsibilidade das decisões tomadas no envolvimento de todos, uma vez que a sociedade procura, por meio de movimentos sociais, novos caminhos de participação e expressão. Para tanto, é essencial que o processo de programação e gestão dos recursos públicos atenda ao estabelecimento de acordos e parcerias. (Plano Decenal de Educação para Todos, 2003).

O princípio **Socialização de Ações Partilhadas** (Público e Sociedade Civil) considera a escola fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representações simbólicas das experiências humanas, manifestadas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social. Manifesta, sobretudo, a concepção de que ninguém pode abster-se de suas responsabilidades, como cidadão, na consolidação de direitos e deveres irmanados numa só direção. O cumprimento da ação educativa só terá efeito promissor quando, institucionalizada pelos instrumentos de decisões conjuntas, passe à concretude da união como operadora da redução das desigualdades sociais. (Plano Decenal de Educação para Todos, 2003).

No princípio **Qualificação e Valorização dos Servidores Educacionais**, entende que o educador necessita ter uma intenção educativa consciente, do encaminhamento às chamadas do mundo moderno, antever o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos, lançar desafios a partir da responsabilidade de suas ações e ritmos particulares de cada educando.

Faz-se necessário, sobretudo, intensificar ações voltadas para a construção de processos de formação dos educadores e a implementação de diretrizes relativas à política de recursos humanos que congreguem esforços na consecução da valorização desses profissionais. (Plano Decenal de Educação para Todos, 2003).

Os princípios apresentados é uma resposta inadiável para a formação de uma Política Municipal de Educação, um dispositivo legal que institucionaliza a seguridade, a fundamentação da educação e expressa responsabilidades no desenvolvimento das pessoas como cidadão e como sujeitos ativos da construção de seus conhecimentos. Sobretudo, congrega esforços para expressar a consciência do papel insubstituível, um fazer que, somente

com a qualidade de ações pedagógicas, a valorização dos profissionais da educação e a conjunção de responsabilidades serão efetivadas.

2. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Ensino Médio

Considerando que a modalidade de Ensino Médio também é uma preocupação do Plano Municipal de Educação de Várzea Alegre e, levando em conta que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que o Ensino Médio é a “etapa final da educação básica” (Lei nº 9394/96 Art.36), cabendo ao Estado assegurar a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, muitos são os desafios enfrentados no contexto educacional. E trazendo para o município de Várzea Alegre, vê-se que o Plano Municipal de Educação abre espaço para formular parcerias que viabilizem e congreguem esforços para o atendimento à clientela do Ensino Médio.

Frente a esse atendimento, registra-se nas três Escolas da rede estadual de Várzea Alegre, a seguintes tabelas:

Tabela 1 - Matrícula da rede de ensino estadual de Várzea Alegre de 2010-2015

MATRÍCULA DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DE VÁRZEA ALEGRE DE 2010-2016		
ANO	MATRÍCULA TOTAL	ESTADUAL
2010	7.662	1.705
2011	10.606	1.925
2012	10.304	1.837
2013	9.991	1.804
2014	10.898	1.907
2015	10.537	1.747

Fonte: Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC

Percebe-se, na Tabela 1, que o número de alunos matriculados sofreu oscilação significativa. Do ano de 2010 para 2011 a matrícula total cresceu, porém de 2012 para 2013, este número sofreu decréscimo. Já no ano de 2014 para 2015, a oscilação não foi tão significativa, sendo que, frente a esses dados, o município de Várzea Alegre, diante da matrícula total, relacionada às escolas estaduais, vem promovendo e articulando uma educação equilibrada, considerando possíveis medidas de controle.

Tabela 2 – Índice de aprovação, reprovação e abandono nas escolas da rede pública estadual, no município de Várzea Alegre – CE

ANO	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2010	78,7	7,6	13,7
2011	80,7	8,8	10,4
2012	79,5	9,7	10,8
2013	85,5	4,4	10,1
2014	85,5	2,8	11,7
2015	84,7	4,1	11,8

Fonte: Secretaria da Educação Básica do estado do Ceará – SEDUC

É perceptível, na Tabela 2, que o índice de aprovação tem crescido, embora em pequena escala, porém, é preocupante a evidência na estagnação do índice de abandono. A notoriedade, vista, pela óptica da tabela, é que pouco está sendo feito. Outro dado importante é a oscilação significativa no índice de reprovação, em que entre os anos de 2010 a 2012, esses percentuais têm crescido, mas em contrapartida diminuíram em 2014 e voltaram a crescer em 2015.

Já não restam dúvidas de que tudo isso configura desafios e obstáculos para a educação no município de Várzea Alegre, mais especificamente, no Ensino Médio dentro da rede estadual e considerando os percentuais das três escolas dessa rede de ensino. É uma provocação a ser analisada, merecendo observações e / ou um olhar reflexivo diante do início tardio da Formação Continuada de professores do Ensino Médio no município de Várzea Alegre – Ceará.

Não deixa também de ser desafiador tentar entender o trabalho do professor, quando muitas vezes ele parece ser visto como um trabalho, exclusivo ou estritamente intelectual. E o que se acaba entendendo é que não há trabalho é bem assim, estritamente intelectual, mas sim, um trabalho também manual, visto que, há de certa forma, um grau de intervenção de consciência e, para a realização de determinada atividade, necessita-se do conhecimento da realidade em que se vai interferir, pois segundo Ribeiro (1995, p. 47), “(...) em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora (...)”.

Há de se refletir e registrar ainda que a sistemática de produzir conhecimentos representa uma operação mental, e que ocasionalmente, poderá provocar a consciência, a concepção de mundo, porém não seja o suficiente para garantir mudanças na prática decente.

Há de se pensar talvez, que esse entendimento entre teoria e prática apenas leva a reconhecer a autonomia e a dependência entre uma e outra. Em razão disso, o que se pode observar na sociedade, seja no contexto educacional ou não, é a intermediação das pessoas sendo distribuídas em trabalhos manuais e intelectuais. Isso tudo faz acreditar que, para se chegar a uma distribuição viável dessas atividades no contexto da docência, necessita-se de uma avaliação desse trabalho dentro da educação, a fim de qualificar o ensino e aperfeiçoar a aprendizagem. É pensando, de forma consciente, que se percebe e se avalia quão tardio o início da Formação Continuada de professores do Ensino Médio em Várzea Alegre – Ceará.

3. Entraves da Formação Continuada do Ensino Médio

Os maiores e mais evidentes entraves para a Formação Continuada dos professores do ensino médio estão em sensibilizá-los, visto que muitos destes parecem manifestar-se conservadores da necessidade de mudança na postura profissional. Até porque, partir para o novo é, de certa forma, abdicar das ideias conservadoras, então tidas como verdades quase que absolutas. Parece que adotar novas posturas ou diferentes atitudes, acaba demandando, grosso modo, de um trabalho que necessita de muita consciência por parte do profissional em enxergar a necessidade do novo.

Ao colocar em evidência a Formação Continuada de professores do ensino médio, podem-se adotar posições nos mais diversos contextos: culturais, epistemológicos e ideológicos, em relação ao ensino, ao professor e aos alunos, de forma geral.

Evidencia-se que a formação de professores tende a propiciar situações que viabilizem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente, considerando como horizonte um projeto pessoal e coletivo (Garcia, 1997).

Levando em conta os questionamentos sobre os caminhos e a importância da Formação dos professores, é notabilizado que, não somente a resistência por parte dos docentes se torna obstáculos para uma formação profissional adequada, mas também se percebe um entrave no próprio sistema educacional, em que muitas vezes, não dispõe de condições para que esse professor possa passar por uma capacitação e revisão de sua prática.

No que se refere aos impasses, não dispõe de condições quando o professor se vê na obrigação de trabalhar 40 horas semanais, pois o seu salário é insuficiente para sanar suas despesas básicas, quando as salas de aulas estão superlotadas e o seu planejamento fica

inviável de executar, quando a classe docente não é respeitada em seus direitos e a própria Educação não é vista pelos Órgãos governamentais como uma das prioridades para um desenvolvimento social eficaz, permitindo assim ao professor, entrar num processo de desmotivação profissional.

É notória ainda, em algumas ocasiões, a impressão de que parece estamos vivendo na década de 1990, quando o sistema educacional se preocupava com a Formação do professor apenas para garantir que o aluno desenvolvesse habilidades para o mercado de trabalho. Porém, a Formação continuada que o docente precisa ter na atualidade vai muito mais além da necessidade de conceitos teóricos ou mecanizadores.

Dessa forma compreende-se que são necessários outros princípios básicos como:

(1) a socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) as diferentes áreas de atuação; (3) a relação ação-reflexão-ação; (4) o envolvimento do professor em planos sistemáticos, de estudo individual ou coletivo; (5) as necessidades concretas da escola e dos seus profissionais; (6) a valorização da experiência do profissional. Mas, também: (7) a continuidade e a amplitude das ações empreendidas; (8) a explicitação das diferentes políticas para a educação pública; (9) o compromisso com a mudança; (10) o trabalho coletivo; (11) a associação com a pesquisa científica desenvolvida em diferentes campos do saber. (ALVES, 1995 apud CARVALHO e SIMÕES, 1999, p.4).

Frente a tantas observações como essa, faz-se crer que a Formação continuada dos professores só tem mais sentido quando ocorre dentro do campo de atuação de forma coletiva e pensada para atender às necessidades dos alunos; quando se pensa em estratégias para sanar as pequenas dificuldades e não ultrapassar por elas por considerar desnecessárias, em vez de apenas realizar um encontro de Formação continuada para satisfazer a uma proposta de políticas públicas educacionais.

A escola como *locus* deve ser o alvo principal da Formação continuada docente, da valorização dos saberes. E é neste espaço que se torna possível avaliar, de forma reflexiva, a prática docente e encontrar meios de mudanças e aperfeiçoamento no cotidiano.

A Formação continuada não pode ser concebida como acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc. de conhecimentos e técnicas), mas sim, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da Formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU, 1997, p. 64).

A citação do autor acima reforça a assertiva de que o acúmulo de conhecimentos teóricos isolados da prática não tem valor e nem tampouco respondem a uma solução para a melhoria ou qualificação do ensino e da aprendizagem, visto que a Formação continuada docente existe com o objetivo de qualificar a educação dentro da sala de aula. Porém, precisam ser sanados muitos entraves que ainda persistem dentro da contextualização educacional, em relação à Formação continuada dos Professores do Ensino Médio.

CAPÍTULO IV - ADAPTAÇÃO DOS REFERENCIAIS CURRICULARES NACIONAIS ÀS NECESSIDADES LOCAIS

Sabendo que as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica dispõem, atualmente, de uma concepção nítida e objetiva na organização pedagógica das distintas etapas de escolarização, bem como de materiais para dar apoio à reestruturação curricular, pode-se perceber a necessidade de transformar o novo paradigma curricular em realidade. Mas isso só acontece se passar a existir por parte dos Professores - uma adaptação destes Parâmetros à materialização e / ou à aplicabilidade do que é vivenciado na Formação Continuada dos Professores na sala de aula.

Para introduzir esse assunto, é oportuno lembrar que Imbernón (2000, 43) registra uma distinção entre os conceitos de formação e desenvolvimento, de forma a contrapor uma sinonímia, e deixa a alerta, ainda, para “o perigo de confundir termos e conceitos em tudo o que se refere à formação do professor”.

Considerando tal pensamento, o autor parece colocar em evidência que a formação significativa para o profissional da educação é, em sua essência, prioritária. Faz lembrar, todavia, que a formação chega a ser parte contextual para o desenvolvimento profissional, embora não seja a única (parte), visto que há outros fatores, como o salário, a busca dentro do mercado de trabalho, o clima de trabalho propiciado nas escolas, a promoção junto à profissão, as partes estruturantes da hierarquia, a carreira docente; vertendo assim, na formação permanente do professor.

A julgar por essas considerações, Imbernón nos convida a enxergar que há a possibilidade de o professor, embora tendo obtido uma respeitosa formação, poderá não ter adquirido o desenvolvimento pleno de seu ofício profissional. Isso em resposta a até talvez, por não lhe terem sido disponibilizados os fatores viabilizadores para o contexto cabal desse desenvolvimento, segundo já abordado.

Evidenciando-se nessa linha de pensamento, pode-se observar, então, a possibilidade de considerar que um professor leigo poderá (ou não) alcançar seu desenvolvimento profissional, já que a formação e o desenvolvimento são conceitos distintos. Porém, ao analisar atentamente para o exposto de ideias, percebe-se que seria possível chegar a essa conclusão se fosse considerada uma implicação funcionalista, ou até por que não dizer,

involuntária, para o desenvolvimento profissional. Dessa forma, sujeitamo-nos a negar essa proposta, embora levemos em consideração que o professor leigo possa, muitas vezes, realizar a tarefa de alfabetizar, e quem sabe até educar em sentido mais provocador do que um professor com formação.

Dentro das Políticas Públicas Educacionais, são muitas as mudanças propostas para a Educação Básica no Brasil, porém essas propostas, muitas vezes se manifestam envoltas a muitas dificuldades. Em evidência do assunto, tratar-se-á nesse Capítulo, e em especial, das mudanças de propostas, tendo em vista a observação de que estas propostas trazem enormes desafios à Formação Continuada de Professores, a exemplo do que dizem (com propriedade) os autores consagrados como Tardif.

De acordo com Tardif (2004:270), os cursos de Formação de professores são normalmente programados de acordo com um modelo “aplicacionista”, no qual os estudantes têm, numa primeira fase, as disciplinas e só depois é que têm um estágio para “aplicarem” os conhecimentos adquiridos nas disciplinas teóricas. No modelo aplicacionista há separação entre a pesquisa, a formação e a prática. Os pesquisadores produzem conhecimento que é transmitido nos cursos de Formação de professores e, por sua vez, os formadores os transmitem aos estudantes para que estes, no futuro, apliquem tais conhecimentos na prática. Para o mesmo autor, o modelo aplicacionista tem dois problemas principais: é idealizado segundo uma lógica disciplinar em que não há relação entre as disciplinas e em que “aprender” é conhecer e não “fazer”; o outro problema é que o modelo aplicacionista considera que os alunos são espíritos virgens e não se tem em consideração as suas crenças e representações no que se refere aos Parâmetros Referenciais Curriculares Nacionais e sua adaptação às necessidades locais, ou seja, às necessidades da Educação nas Escolas da rede pública estadual do município de Várzea Alegre – Ceará.

É facto dizer que, no mundo contemporâneo, o papel do professor está sendo questionado e redefinido de diversas maneiras, diante da complexidade dos desafios enfrentados dentro da sala de aula. Para isso concorrem as novas concepções sobre a educação, as revisões e atualizações nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, o impacto da tecnologia da informação e das comunicações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, suas metodologias, técnicas e materiais de apoio, e acima de tudo, a adaptação dos Parâmetros Curriculares Nacionais à aplicabilidade dentro da sala de aula dos

conhecimentos adquiridos pelo professor, através da Formação Continuada Docente (PCN's, 1997).

1. Formação Continuada dos Professores: dos velhos aos novos modelos

Segundo Barros, diante das tantas literaturas lidas, torna-se provocadora a observação de que os antigos modelos da Formação Continuada dos Professores apresentavam uma visão “maquinal” sobre a função dos professores, resultando assim, na exigência dos elementos: capacitação, treinamento, reciclagem e aperfeiçoamento. Essas palavras eram, em sua essência, um contexto revolucionário voltado para o ofício do professor, e não necessariamente, para a vida pessoal desse profissional de ensino. Tais expressões, conforme Barros (2003, p. 23), “não permitiam a construção da autonomia intelectual dos professores, tomando como referência as propostas de formação continuada, elaboradas previamente”.

Vendo pela óptica do mundo atual, o que se tem em voga, é a expressão “*Formação Continuada*”, como novo paradigma da Formação do professor. Envolve a visão macro da permanente Formação Docente. E o que legitima para a docência ou para o profissional da docência é a participação constante nas decisões da escola, mais precisamente de suas atitudes amadurecidas à luz de sua pessoa enquanto profissional e enquanto cidadão (ã), respondendo dentro de um contexto social. É a resposta que a sociedade cobra e ao mesmo tempo recebe, quando ver que, enquanto ela (sociedade) precisa do profissional preparado, simultaneamente exige desse profissional a preparação de que faz jus. É aí que se dar o respaldo íntimo, de conhecer as diferentes necessidades dessa contextualização, caso o professor queira sempre se integralizar a sociedade.

Em complementariedade às observações, Candau (1998) faz seus posicionamentos face às teses propostas sobre o desenvolvimento profissional do professor. É que os trabalhos de Candau (1998) pautam em síntese na elaboração de três dos seus posicionamentos: a escola, que é *locus* da formação continuada; a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores.

Partindo do primeiro posicionamento, ele (CANDAU, 1998) considera a escola como palco de essência para a formação do professor. O que pressupõe ser a chamada desse para refletir e interagir sobre sua condição de profissional da educação, requerendo assim, uma íntima vivência e familiaridade com a problemática da escola, visto que o professor é o

principal agente de inserção de modelos de formação para a sua própria prática pedagógica. O que leva a crer na assertiva de que, se antes a tomada de decisões já vinha pronta, hoje acontece que o professor, no seu dia-a-dia do exercício das atividades em sala, incumbe-se da necessidade de expor a formação adequada diante do problema ou situação presumida. É como se exigisse maior participação, preparo e aceitação para desafios que até então não eram vistos ou observados.

O segundo posicionamento, segundo Candau (1998), pontua que o professor, por excelência de natureza e de sua profissão, encontra-se preparado para executar sua própria Formação continuada. E a partir daí, é que seus saberes, suas experiências e sua prática têm relevância: a famosa cultura da docência em ação.

E por último, aparece o terceiro posicionamento - o ciclo de vida dos professores, que apresentado por Candau (1998), tem por objetivo fundamental, ver os professores como profissionais que passam por momentos diferenciados no percurso de sua carreira. Convém assim, observar que “não podemos tratar um professor que possui ampla experiência profissional, da mesma forma que um professor iniciante ou um professor que está próximo da aposentadoria” (BARROS, 2003, p. 28).

É comum dizer que, muitas vezes, é percebida mudança no comportamento do professor, durante sua trajetória, ora por uma motivação pessoal, ora por um estímulo externo. Considerando a essência dessa assertiva, é conveniente dissociar-se dos conhecidos “modelos prontos e homogêneos”, uma vez que esses modelos propõem conteudisticamente, a existência de um único momento na vida do professor: o momento que ele (o professor) se encontra a postos em seu trabalho, tendo à sua frente: quadro-negro, giz e seus discentes.

Diante de tantas observações, é preciso ter em mente o conceito de que toda essa contextualização, em relação ao professor, oportuniza-se levar em conta a vasta noção da prioridade de “ser docente” à de o “ser profissional”, visto que uma habilidade não convive sem a outra.

E todas essas concepções podem ser vistas ou adquiridas também, através da Formação Continuada dos Professores, para que essas exigências possam auxiliar os professores na articulação das habilidades adquiridas com as demandas da realidade escolar na sociedade local, ou mais precisamente, nas escolas da rede pública estadual de ensino do município de Várzea Alegre – CE. Enfim, articular a formação com as mudanças em curso na

organização pedagógica e curricular da educação local, preparando os professores para serem agentes dessas mudanças.

Para que sejam observadas essas mudanças, é preciso que sejam percebidos também os enormes desafios que estão colocados para a sociedade brasileira, cearense e varzealegrense e, como não poderia deixar de ser, também para a educação escolar no âmbito do Ensino Médio das escolas da rede estadual de Várzea Alegre.

Cada vez mais, a educação escolar passa a ter papel essencial no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, a serviço de um desenvolvimento sociocultural mais harmonioso.

Com a realização da Formação Continuada Docente, parece que um novo desafio passa a ser direcionado à escola, não pelo facto de ela ser a única instância responsável pela educação, mas por ser a instituição que desenvolve uma prática educativa planejada e sistemática durante um período contínuo e extenso de tempo na vida das pessoas. E, também, porque é reconhecida pela sociedade como a instituição da aprendizagem.

Diante dessa observação, faz-se necessário dizer que, em relação aos alunos do Ensino Médio, é preciso que estes:

- Aprendam a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e passem a ter acesso a eles (os conhecimentos) autonomamente.
- Que aprendam a seleccionar o que é relevante.
- Passem a investigar, questionar e pesquisar.
- Aprendam a construir hipóteses, a compreender, raciocinar logicamente.
- A comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar.
- A adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.

(PARECER CNE/CP 9/2001).

Mas, tudo isso só se faz possível se os Professores fizerem a adaptação dos Parâmetros Curriculares Nacionais à aplicabilidade da Formação Continuada Docente na sala de aula, uma vez que as habilidades acima citadas compõem o conjunto desses Parâmetros Curriculares.

Além de tudo isso, é importante também que os alunos do Ensino Médio tenham a capacidade de ler criticamente diferentes tipos de gêneros textuais, utilizando vários recursos tecnológicos, expressando-se e comunicando-se em diversas linguagens. E que ao opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma, esses alunos aprendam a diferenciar o

espaço público do espaço privado, sendo solidários, convivendo com a diversidade, e repudiando qualquer tipo de discriminação e injustiça. Enfim, em particular, no Ensino Médio, isso implica uma transformação na visão, atualmente predominante, de preparação para o ingresso à Educação Superior ou da preparação visando apenas o mercado de trabalho (PARECER CNE/CP 9/2001).

Faz-se notório o reconhecimento de que só a existência de professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos possa dar sustentação ainda que em médio e longo prazo à Reforma da Educação Básica, abrindo assim, caminho para que novas gerações surjam, a partir da avaliação e ajuste das medidas que estão sendo implementadas atualmente.

Embora sabendo que todas as políticas que se destinam a prover as condições básicas para o funcionamento da escola sejam importantes, só professores que assumem, na prática, os princípios da reforma poderão garantir o bom uso dos materiais, fazer do desenvolvimento curricular um processo ativo e dar à gestão educacional a dimensão pedagógica da qual ela tanto se ressentia nos dias de hoje.

Diante dessa contextualização, vê-se a Formação Continuada Docente como Preparação Profissional, em que seu foco é a tentativa de possibilitar, que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar e experienciar, no processo de ensino e aprendizagem, favorecendo assim o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário (PARECER CNE/CP 9/2001).

A Formação Continuada de Professores tem, prioritariamente, que motivá-los a aprender continuamente, a pesquisar oportunamente, investir na própria formação e a fazer usufruto da sua inteligência, diante da criatividade, sensibilidade e da capacidade de interagir com outras pessoas, buscando assim os meios para qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

2. Formação Continuada dos Professores: A aplicabilidade do Curso na sala de aula, no tocante à adaptação aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Considerando os muitos desafios já apontados dentro da contextualização deste Capítulo, ao abordar o assunto da Formação Continuada dos Professores e sua aplicabilidade dentro da escola, mais precisamente dentro da sala de aula, é oportuno dizer que estes (desafios) se relacionam diretamente com a ausência ou insuficiência da articulação entre

teoria e prática, uma vez que é na Formação dos professores que se busca conhecer de perto respostas para a qualificação do processo ensino e aprendizagem.

A Proposta de diretrizes nacionais para a Formação Continuada de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação, desde o ensino fundamental, o ensino médio e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e dos Referenciais Curriculares, para a Educação Básica, elaborados pelo Ministério da Educação (Parecer CNE/CP 9/2001).

No Ensino Médio, em especial, é requerida a compreensão do papel de cada saber disciplinar particular, considerada sua articulação com outros saberes previstos em uma mesma área da organização curricular. Os saberes disciplinares são recortes de uma mesma área e, guardam, portanto, correlações entre si. Da mesma forma, as áreas, tomadas em conjunto, devem também remeter-se umas às outras, superando a fragmentação e apontando a construção integral do currículo.

Aproximando essa abordagem à Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio, pensa-se também haver problemas causados pelo facto de se idealizar que os alunos desse nível (ensino médio) “deveriam saber” determinados conteúdos, sem se preocupar ou se buscar conhecer suas experiências como estudantes, para subsidiar o planejamento das ações de formação. E, pode ser provável que isso acontece, muitas vezes, em resposta a não aplicabilidade dos Cursos de Formação Continuada dos Professores, na sala de aula, diante daquilo que lhes foram oferecidos.

3. Desarticulação entre Conteúdos pedagógicos e Conteúdos de ensino

Há de se convir de que são muitos os problemas encontrados ou oriundos dos Cursos de Formação Continuada dos Professores, mas talvez o mais centralizador e evidente seja a falta de articulação entre os chamados conteúdos pedagógicos e os conteúdos a serem ensinados, visto que um ponto especial é a questão da relação entre a aprendizagem dos conteúdos a ensinar e a aprendizagem de suas especificidades didáticas. Pois é provável que uma educação para formar estudantes com capacidade criativa deve ser orientada por

professores com igual capacidade de inovação, não sendo compatível com um encerramento em práticas puramente expositivas ou repetitivas.

Segundo o autor Talanquer:

Um bom programa de Formação Continuada docente deve proporcionar uma preparação disciplinar e pedagógica sólida [...] os programas de formação e atualização docente necessitam abrir espaços para que as peças-chaves do conteúdo a ser ensinado sejam sujeitas à análise e discussão didática e pedagógica. [...] A grande maioria dos atuais e futuros professores se beneficiaria se lhes fosse oferecida mais oportunidades para integrar seu conhecimento, repensar e recriar a matéria que ensinam. [...] este tipo de reflexão não só ajudaria os professores em formação a desenvolver suas competências, como também a capacidade crítica e as habilidades analíticas que lhes permitiriam conceber a aula como um espaço de exploração e investigação contínua (TALANQUER, 2004; ABELL, 2007, 2008).

Com esse pensamento, Talanquer (2004) e Abell (2007, 2008) afirmam que a Formação Continuada, vista como auxílio à aprendizagem oferecida aos professores deverá estar sujeita à análise, e que deve ser organizada, de forma que os professores possam desenvolver suas habilidades, articulando os conteúdos pedagógicos e os conteúdos de ensino. E que o conhecimento dos conceitos, procedimentos e estratégias sejam articulados, ou seja, utilizados de forma integrada.

Segundo esses autores, “a chave para um desenvolvimento da competência não é ignorar o conhecimento do contexto e tentar resolver problemas sem ele, mas reconhecer quando invocá-lo e como aplicar esse conhecimento contextual”. Assim, trabalhar com discussão em grupo, onde os membros discutem sobre suas próprias crenças pessoais e suas práticas e sobre as crenças pessoais e práticas dos outros membros permitiria que cada um compreendesse as características distintas dos contextos em que atuam. Esses grupos também ajudariam na formação dos professores novos, pois suas experiências estão baseadas nos contextos reais da sala de aula (NILSSON, 2006).

Libâneo também complementa que:

A presença, nos currículos, de disciplinas de “fundamentos” e disciplinas voltadas ao exercício profissional do professor, leva a supor que as primeiras teriam a função de prover ao futuro professor os elementos teóricos da profissão, e as segundas de formação para as demandas da prática docente na escola e na sala de aula. No entanto, um ligeiro olhar sobre as ementas permite concluir que é muito tênue a relação das disciplinas de “fundamentos” com as práticas, enquanto que as disciplinas referentes à formação profissional, em boa parte, não recorrem aos “fundamentos” e, frequentemente, dão a impressão de que “ficam na teoria”, desdenhando o “quê” e o “como” ensinar (LIBÂNEO, 2011, p. 59).

O autor procura mostrar, em sua análise que, não se trata de uma didática instrumental, ou uma formação isolada de conteúdos pedagógicos, em que descreve conhecimentos técnicos, mas sim, de uma didática de planejamentos e de procedimentos (com ajustes e técnicas e emendas). Fica claro, no posicionamento do autor que, o importante é o conjunto de: planejamento de ensino, conteúdos e métodos, relação professor-aluno, avaliação. Que a Formação docente tenha um ligeiro olhar sobre as práticas de associação entre os conteúdos pedagógicos e os de ensino.

4. A adaptação dos Parâmetros Curriculares Nacionais às necessidades locais

Quando se resolve discutir as questões relacionadas aos saberes docentes e / ou à Formação Continuada de Professores, não é confortável que se arrisque a dizer que o estudo da temática em pauta seja algo inédito. O que se acredita é que essa temática já vem sendo, de certa forma, estudada, pesquisada e trabalhada através da discussão de assuntos relacionados com a prática docente, a exemplo de: o processo ensino-aprendizagem, a relação teoria-prática no cotidiano escolar, as avaliações formativas etc., num contexto diferenciado, como tão bem é manifestado na voz dos autores Tardif, Lessard e Lahaye (1991) quando apontam que “o saber docente se compõe na verdade de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (p.216). E pontuam que, nesse sentido, a prática pedagógica envolve os diferentes saberes: os saberes das disciplinas (conteúdos a serem ensinados), os saberes curriculares (programas das disciplinas), os saberes profissionais (das ciências da educação), os saberes da experiência (produzidos no cotidiano) e os saberes culturais (relativo à cultura do professor).

Em outro texto, Tardif (2000) aponta outras características peculiares dos saberes docentes. Este autor pontua que os saberes docentes são temporais, visto que resultam de um processo de construção durante o percurso do exercício profissional; saberes tidos em sua diversidade e sua mistura, pela virtude de que, no caminhar da sua trajetória profissional, o professor poderá utilizar teorias, concepções e técnicas; que por vez, personalizados e situados, são adquiridos e configurados à carreira docente, tornando-se, assim difíceis de serem dissociados das pessoas, das suas experiências e das suas atividades profissionais.

Tais características apontadas por Tardif (2000) subsidiam uma contribuição de valor real e significativo, potencializado para a compreensão da atividade docente, uma vez que

expressa o resultado de pesquisas sobre a ação docente como um processo em construção e não de um caminho de reprodução.

Tardif (2000) define o saber docente num sentido amplo que engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (p.10-11).

Quanto aos saberes pedagógicos, no entender de Tardif et al. (1991) é dito que:

Apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa (TARDIF, p.219).

Trazendo essas vozes e esses olhares de autores consagrados para dentro da adaptação dos Parâmetros Curriculares Nacionais às necessidades locais, faz-se oportuna a necessidade de refletir se há ou não uma distância entre teoria e prática, posto que as práticas precisam ser postas, dentro do chão da escola. É necessário ainda se buscar dentro das reflexões educativas se há (ou não) a materialização dessas teorias numa linha coerente dos sistemas de ensino, e diante das Formações Continuidas Docentes.

Em se tratando dos saberes docentes, das competências e das aptidões, dentro do contexto educacional, no município de Várzea Alegre, estado do Ceará, mais precisamente dentro das Escolas da rede estadual de ensino, por vez, cotadas para a pesquisa desenvolvida, vê-se (notoriamente) um caminho ainda deficiente, no que se refere à adaptação dos Parâmetros Curriculares Nacionais à necessidade de materialização dos saberes docente.

PARTE II – DA PROBLEMÁTICA AOS OBJETIVOS

1. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE PARTIDA

No cenário desenhado pelo contexto da educação atual no Brasil, no Ceará e no município de Várzea Alegre, é perceptível a Formação Continuada de Professores do Ensino Médio se apresentando como tema de debate, estudo, reflexão, pesquisa e crítica. E frente a esta constatação, acaba este tema sendo constituído como pauta de discussões nos palcos do sistema de ensino e nas laudas das literaturas pontuadas, disseminadas e escritas por autores consagrados, em artigos e livros, quando estes discorrem sobre a temática em evidência.

Em tal ocorrência situacional, e no calor das discussões sobre a qualidade da educação, oportuniza-se tracejar reflexões acerca da qualidade da Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio, posto que estudos e pesquisas sinalizem quão é necessário haver uma mudança no entendimento da prática pedagógica do professor, levando em conta toda a sua bagagem de conhecimentos adquiridos e readquiridos, durante todo o percurso projetado pelo docente, considerando, pois, suas necessidades, seus saberes e sua vivência profissional e formativa.

Impressa em páginas das literaturas, lê-se que o distintivo para melhor compreender a Formação Continuada de Professores necessita em lançar um olhar direcionado à História da Educação no Brasil, fazendo uma análise de sua trajetória, e não perdendo de vista a reflexão sobre os aspectos que fundamentaram a atividade docente.

Registra-se que as primeiras menções de Formação Docente começaram a manifestar-se em séculos passados, como esclarece Libâneo (1998), ao comentar sobre o processo de preparação de Professores, diante de uma Formação Docente:

Já na década de 60 podiam ser identificados treinamentos em métodos e técnicas para desenvolver a consciência do “eu” e dos outros, habilidades de relacionamento interpessoal, dinâmica de grupo, sensibilidade para captar as reações individuais e grupais, utilizando técnicas de sensibilização do docente para os aspectos afetivos da relação pedagógica [...] Durante os anos 70 foi forte a preocupação dos sistemas de ensino com as habilidades de elaborar planos de ensino, desenvolver habilidades em técnicas de ensino, instrução programada, recursos audiovisuais, técnicas de avaliação (In: Revista de Educação AEC, Ano 27 – n. 109. AEC do Brasil).

E tão logo chega o ano de 1980, já surge o imperativo do Discurso Educacional, voltando sua fala para as dimensões políticas e técnicas do trabalho pedagógico, remetendo-se a um modelo teórico idealizado para direcionar a Formação Continuada do Professor, e denunciar, assim, a impressão de uma visão negativa da prática docente. Nesse discurso é

notória a insatisfação, ao relatar as deficiências da Formação do Professor, oriundas de uma ligeira *desarticulação entre teoria e prática*, frente à formação geral e pedagógica, ou ainda junto a conteúdos e métodos, provocando, portanto, evidências associadas ao fracasso escolar, impressões relatadas em Ferreira (2007).

Levando em consideração que a década de 1990 tenha sido pontuada e/ou delimitadamente marcada pela repaginação dos Processos de Formação Inicial e Continuada dentro do campo educacional, evidencia-se que, neste período, também e tão bem, foi pensado e elaborado o Plano Nacional de Educação para Todos (compreendendo o período de 1993 e 2003) e consagrando ideais junto à atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), assim como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Tudo isso é o que sinaliza os Planos e Projetos traçados para provocar mudanças norteadoras no âmbito educacional, despertando assim, um caráter mobilizador para que os Profissionais da Educação acordem da acomodação, e busquem se qualificar diante das perspectivas de Formação Inicial e Continuada e investimento pessoal e profissional, visto que esse investimento aponta para uma integralização de teoria e prática na dissociação de conhecimentos em saberes e sabores pedagógicos.

À luz da valorização dos saberes-docente e travando os desafios de enfrentar a dicotomia teoria-prática, pensa-se que talvez a própria educação esteja contribuindo para a (des) profissionalização dos Professores, se por ventura, considerar e apostar que sua Formação Docente seja em essência, “prática”, sinalizando permitir uma Formação “extracurricular”, em decorrência das falas impressas nos discursos pós-modernos e “livrescos” da escola brasileira. Diante da (valorização ou não) dos processos de Formação Continuada implícita ou explícita na aprendizagem da docência, percebe-se que é preciso reconhecer os projetos e discursos justificados pelo argumento dessa Formação “prática reflexiva” com retomada de avaliação e autoavaliação do próprio professor.

O PNE - Plano Nacional de Educação sinalizou, em caráter de urgência, uma atenção especial à Formação Continuada (em serviço) dos profissionais da educação. Isto é evidenciado já, desde século passado: “A Formação Continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna” (Brasil, 1993, p. 77).

Muitos foram os autores e pesquisadores consagrados, a exemplo de Nunes (2001),

que apontou os anos 1990, fotografados por um registro que sinaliza a busca de novos modelos e que acabou, enfim, desenhando a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores, embora as temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores, principalmente em se tratando de Ensino Médio. E observando pela ótica da investigativa, considera-se feliz o pensamento de que as Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores, no Brasil, podem se manifestar como metafóricas ciladas de repaginação, reorganização e reestruturação das Licenciaturas, transformando a Formação de docentes em oficinas de vivências pessoais partilhadas e compartilhadas.

Diante do que se imagina, e ao mesmo tempo, materializando esse pensamento pela essência das Diretrizes de cunho Nacional acerca da Formação Continuada de Professores, é sabido que os maiores objetivos são: “contribuir qualitativamente com a ação docente no tocante à garantia de uma aprendizagem efetiva e uma escola ideal para todos”, bem como “fornecer subsídios de reflexão prevalecente na prática docente” e sobre esta, considerando: “O exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade social histórica” (Brasil, 2005, p. 24-25).

Conquanto, é urgente fazer observações de que a Formação Continuada de Professores, e por que não dizer Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, deverá e precisará ter um olhar imperativo para habilidades inquietantes de investigação e de reflexão, já que os percalços gritam, ainda que em silêncio, por uma articulação qualificatória entre teoria e prática.

Do exposto emerge a questão de partida para a nossa investigação: Eis, pois, a inquietude no questionamento: *Como a Formação Continuada pode contribuir para melhorar a qualidade da docência no ensino médio?*

2. OBJETIVOS

2.1. Geral

- Entender a importância do processo de Formação Continuada e compreender como esta Formação contribui (ou não) para a mudança da prática pedagógica.

2.2. Específicos

- Analisar o discurso dos Professores, para perceber se e como a Formação Continuada opera mudanças na prática pedagógica;
- Avaliar a Formação Continuada do PACTO nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no município de Várzea Alegre – CE, através da análise do mesmo discurso.

PARTE III - METODOLOGIA DA PESQUISA

1. TIPO DE ESTUDO

Para Rosa e Arnoldi (2006) e Luna (1988, p.71), a pesquisa é como “uma atividade de investigação capaz de oferecer e, portanto, produzir um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe”.

Já na concepção de Gil (1999, p. 45), ele conceitua pesquisa como:

(...) procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. (...) A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos (...) ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados.

Sabendo que a metodologia “delimitadamente” se refere ao caminho escolhido para se chegarem ao fim proposto pela pesquisa, os traços metodológicos são demarcados em resposta aos objetivos do estudo, sejam através das inquietações, onde se buscam respostas, contempladas pela força dos fenômenos a serem investigados, seja pelo entorno em que se encontram os sujeitos da pesquisa. Diante de tamanha abrangência opcional, escolheu-se realizar a investigação de natureza qualitativa.

E tal proposta de estudo se satisfará da abordagem qualitativa, visto que é a mais adequada, e que permite ao pesquisador encurtar seu caminho, aproximando o objeto de investigação e motivando-o perante o entendimento das ações dos sujeitos, uma vez que este método procura explicar o porquê das coisas, explorando o que necessita ser feito sem identificar os valores que se limitam à prova de dados.

A pesquisa qualitativa é conceituada por Minayo:

Pesquisa qualitativa é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade. A pesquisa é assim, a atividade básica da ciência na sua construção da realidade. A pesquisa qualitativa, no entanto, trata-se de uma atividade da ciência, que visa à construção da realidade, mas que se preocupa com as ciências sociais em um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalhando com o universo de crenças, valores, significados e outros construtos profundos das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2003, p. 16-18).

Godoy (1995, p.58) pontua sua participação, quando tenta explicitar algumas características principais de uma pesquisa qualitativa, fazendo-se entender que considera o

“lócus” como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; de cunho descritivo; o processo é o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados.

Vendo assim, e observando o pensamento dos autores que se pronunciaram, estima-se que a pesquisa qualitativa não procura notabilizar os eventos estudados, nem tampouco emprega instrumental estatístico em análise dos dados, mas sim, procura envolver a obtenção de dados descritivos acerca de pessoas, ambientes e processos de interação, graças ao contato direto do pesquisador com a situação estudada. E ainda procura compreender os fenômenos, perante a perspectiva dos sujeitos participantes da situação em estudo. É o que se expressa em (Godoy, 1995, p.58).

E como parte de complementariedade ainda, Gil (1991, p. 46) afirma que, embora as pesquisas geralmente apontem para objetivos específicos, estas podem ser classificadas em três grupos: estudos exploratórios, descritivos e explicativos.

Os estudos exploratórios, descritivos e explicativos fazem ação integradora das classes de pesquisa que serão escolhidas com base nos objetivos do próprio pesquisador. Isso significa dizer que as atitudes: exploratória, descritiva e explicativa se relacionam às diferentes classes, às quais uma dada pesquisa pode pertencer. Assim sendo, quando seu objeto de estudo já se encontra prontamente definido, é chegado o momento de escolher quais procedimentos metodológicos serão utilizados para chegar a uma resposta, a uma definição, a partir daquilo que o pesquisador se propuser a analisar.

Em síntese, a pesquisa qualitativa é uma pesquisa de cunho interpretativo, tendo o pesquisador intimamente contagiado em uma experimentação alicerçada e direta com os participantes.

2. CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa será realizada em 03 (três) escolas da rede pública estadual de ensino médio do município de Várzea Alegre, estado do Ceará, sendo todas situadas na sede urbana. Para efeito do trabalho e sob a ética e caráter de preservação da identidade das escolas pesquisadas, estas Instituições serão denominadas de Escola A, Escola B e Escola C.

A Escola A é uma Instituição da rede pública estadual de ensino e está situada em um bairro mais afastado do centro da cidade, porém dentro da sede urbana. Escola com amplas dependências físicas, conta com dois laboratórios de informática, quadra esportiva, refeitório, treze salas de aula, uma sala multifuncional, uma biblioteca, um laboratório de Ciências e ampla área descoberta para recreação e estacionamento interno. Esta escola funciona há mais de 30 (trinta) anos na cidade, prestando serviços educacionais à comunidade e recebe alunos de todas as localidades (sede urbana e rural). Conta com um Núcleo Gestor atuante e um quadro de aproximadamente 35 (trinta e cinco) funcionários. Funcionam durante os três turnos, sendo que o turno noturno atende apenas à clientela de alunos da EJA – Educação de Jovens e Adultos. Nos turnos, manhã e tarde, atende à clientela de alunos de 1º, 2º e 3º anos do ensino médio regular, turmas bem numerosas e de alunos com faixa etária entre 14 (quatorze) e 19 (dezenove) anos de idade, no Ensino Médio regular e alunos, com faixa etária entre 18 (dezoito) e 60 (sessenta) anos, no ensino de modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos. Conta com um corpo docente de profissionais capacitados. São 31 (trinta e um) Professores, todos com nível de graduação e Especialização nas suas respectivas áreas de atuação. E atende atualmente a um contingente de aproximadamente 650 (seiscentos e cinquenta alunos).

A Escola B, também da rede pública estadual de ensino, é situada no centro da cidade. É uma Instituição com áreas físicas não tão abrangentes, porém, a escola pioneira na cidade, prestando serviços educacionais à comunidade, há mais de 65 (sessenta e cinco) anos. Apesar de não ser uma Escola de amplas dependências físicas, ainda assim, conta com oito salas de aula, um Laboratório de Informática, um Refeitório, uma Sala multifuncional, uma Biblioteca e um almoxarifado. Escola bem atrativa, embora não tenha espaço para construção de mais salas de aula e nem conta com quadra esportiva. Atende a um contingente de aproximadamente 600 (seiscentos alunos) e conta com excelentes profissionais, Núcleo gestor atuante e um corpo docente de 26 (vinte e seis) Professores, todos altamente qualificados, com nível de graduação e Especialização, nas suas respectivas áreas de atuação. Funcionam durante os três turnos e com turmas bem numerosas, todas de ensino regular (1º, 2º e 3º anos) do ensino médio. Os alunos na faixa etária entre 14 (quatorze) e 19 (dezenove) anos de idade.

A Escola C, também pertencente à rede pública estadual de ensino, mas na modalidade de Escola Profissionalizante. É uma Instituição de ensino, situada em um bairro distante do centro da cidade, mas pertencente à sede urbana. Escola amplamente bem

equipada, contando em suas dependências físicas com doze salas de aula, um Laboratório de Física, um de Biologia e Química, um de Matemática, um de Línguas e um de Informática, uma quadra esportiva, um almoxarifado, um amplo Refeitório, uma Biblioteca, área para estacionamento e salas de aula climatizadas. Atende a um contingente de aproximadamente 540 (quinhentos e quarenta alunos). Funciona nos turnos diurnos e em tempo integral. Conta com profissionais capacitados e qualificados, um Núcleo Gestor atuante e os professores todos com o nível de graduação e Especialização, nas suas respectivas áreas de atuação. Os alunos, com faixa etária entre 14 (quatorze) e 19 (dezenove) anos, matriculados em quatro Cursos Técnicos Profissionalizantes (Administração, Eletrotécnica, Secretariado Escolar e Mecatrônica).

3. UNIVERSO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos desta pesquisa foram selecionados de um universo de 85 (oitenta e cinco) Professores, sendo cotados 30 (trinta) destes para responder ao questionário, considerando a atuação de docência no 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, levando em conta a fase da carreira docente - Professores, com no mínimo, 05 (cinco) anos de atuação, e Professores ainda mais novos, com no mínimo, 03 (três) anos de atuação, sendo, portanto um quantitativo de 10 (dez) Professores de cada Escola. Todos eles atuantes nas três Escolas da rede estadual de ensino, no município de Várzea Alegre, estado do Ceará.

Em caráter de preservação de suas identidades, os Professores foram denominados P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10 para a Escola A; P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19 e P20 para a Escola B e P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29 e P30, para a Escola C.

Estes Professores contemplam as três áreas de Conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Ciências Naturais) e cumprem uma carga horária entre 20 (vinte) e 40 (quarenta) horas semanais. Todos eles têm nível superior, sendo que a maioria se apresenta com nível de Especialização na sua área de atuação. São Professores na faixa etária entre 28 e 55 anos, e residem na cidade de Várzea Alegre, estado do Ceará.

4. TÉCNICAS DE RECOLHA E DE ANÁLISE DE DADOS

O levantamento das informações foi viabilizado pela técnica de questionário de questões maioritariamente abertas.

4.1. Questionário

Considera-se importante registrar algumas concepções acerca dessa técnica de recolha, a considerar, no entendimento de Gil (2002, p. 115), questionário é um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado. Já Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Considerando as concepções de Marconi e Lakatos (2003, p. 201-202) e Gil (1999, p. 128-129), é oportuno pontuar as vantagens e as limitações no uso de questionários: Vantagens – atingem grande número de pessoas simultaneamente; abrangem uma extensa área geográfica; economiza tempo e dinheiro; não exigem o treinamento de aplicadores; garante o anonimato dos entrevistados, com isso maior liberdade e segurança nas respostas; permitem que as pessoas o respondam no momento em que entenderem mais convenientes; não expõem o entrevistado à influência do pesquisador; obtêm respostas mais rápidas e mais precisas; possibilitam mais uniformidade na avaliação, em virtude da natureza impessoal do instrumento; obtêm respostas que materialmente seriam inacessíveis. Já as limitações se ressentem em: pequena quantidade de questionários respondidos; perguntas sem respostas; exclui pessoas analfabetas; impossibilita o auxílio quando não é entendida a questão; dificuldade de compreensão pode levar a uma uniformidade aparente; o desconhecimento das circunstâncias em que foi respondido pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas; durante a leitura de todas as questões, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra; proporciona resultados críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito.

Os questionários tiveram um universo conteudístico na missão de investigar a Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio no município de Várzea Alegre – CE, junto à articulação entre o saber teórico e sua aplicabilidade em sala de aula, tentando

entender quais as implicações deste processo para a melhoria da prática docente e, sobretudo, tentar compreender até onde a proposta de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio viabiliza a qualificação do processo de docência.

As informações coletadas nos questionários foram transcritas em sua integridade. Em seguida encaminhadas aos respondentes para apreciação e autorização para análise. A análise das informações colhidas foi realizada através de uma adaptação da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

4.2. Análise de conteúdo

Segundo Olabuenaga e Ispizúa (1989, p. 185), a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessível.

Já para Bardin (2011)

O termo análise de conteúdo designa: um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

E em contribuição comentada, Godoy (1995) afirma que a análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte.

É oportuno dizer que, nesta análise, o pesquisador tenta ou busca entender a caracterização, as estruturas ou modelos que podem “descortinar” os fragmentos de mensagens transformados em consideração.

E partindo da contribuição teórica dos autores acima citados e da concepção dessa metodologia, é que foram fundamentados os questionários apresentados nesta Dissertação, em que são abordadas as vozes dos professores sobre a Formação Continuada e sua impactação na melhoria da qualidade da docência.

5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E DE ANÁLISE DOS DADOS

Aqui, será apresentado o trajeto de como se deu o procedimento de recolha e de análise dos dados, viabilizado pela técnica do questionário, sendo este realizado com perguntas abertas e fechadas. Pesquisa feita com os Professores, dentro do contexto vivenciado nas Formações Continuadas.

Faz-se entender que o questionário foi realizado com 30 (trinta) Professores de três Escolas da rede pública estadual de ensino, na cidade de Várzea Alegre – Ceará.

Registra-se ainda que o questionário foi encaminhado aos Professores para que eles apreciassem e pudessem responder, por escrito, em tempo estimado, e que depois seriam recolhidos para a análise.

5.1. ANÁLISE DE DADOS

É certo que, optar pela técnica do questionário, mostra-se estar relacionado ao facto de que as categorias de análise sejam estabelecidas, *a priori*, considerando os objetivos da pesquisa.

Pensando assim, diz-se que a investigação foi realizada a partir de um roteiro, pontuando questões sequencialmente flexíveis das categorias de análise estabelecidas.

Chega, pois, a fase destinada à análise dos dados, fruto das respostas fornecidas pelos 30 (trinta) Professores das 03 (três) escolas da rede pública estadual de ensino do município de Várzea Alegre, estado do Ceará. E que teve como base norteadora a utilização da Teoria da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

PARTE IV - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No intuito de pontuar as “vozes” dos professores, sob a ótica dos questionamentos feitos e das respostas dadas, faz-se uma análise por Categoria, tendo por base os Quadros inseridos no Apêndice 2, resultantes da apresentação e análise da informação recolhida pelo Questionário (Apêndice 1), a saber:

1. CONSONÂNCIA ENTRE ATIVIDADE EXERCIDA E FUNÇÃO CONTRATADA

Os Professores totalizados em 100% (cem por cento) respondem exercer suas atividades dentro da função para a qual foram contratados.

2. IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Em considerar a Formação Continuada dos Professores - **Tema de grande importância** para o contexto atual da educação, foi notável a positividade, pois os 30 (trinta) Professores questionados afirmaram isso em suas respostas.

Pode-se evidenciar essa positividade, com a voz do **Professor 9**:

Sim. Para a melhoria do ensino médio no Brasil, visando promover a valorização do professor, a possibilidade de aperfeiçoamento do mesmo, dando-lhe a oportunidade de realizar estudos que vão trazer resultados para o aluno na sala de aula.

Os respondentes também enfatizam o **preparo profissional**, valorizando assim o repensar da prática docente, como se pode ver na fala do **Professor 14**:

Sim. Contribui para que o Professor repense sua prática docente, o seu preparo profissional e a sua condução do processo ensino-aprendizagem, ressaltando a importância da realização de outros estudos a fazer das reflexões feitas, durante a realização de alguma Formação.

O Professor 20 responde:

Sim. Podem-se levar em conta três fatores significativos para isso: a evolução e as mudanças no pensamento do ser humano, as alterações em seus valores e crenças e a globalização nos aspectos econômicos, sociais e de comunicação. Assim, o professor tem sempre o dever e a urgência de se manter atualizado e compreendendo esse novo cenário que se apresenta tão dinâmico e que conduz essas mudanças.

Constatou-se também, nas vozes de alguns professores, que a Formação Continuada se

apresenta como uma porta de entrada e também de saída para que haja **qualificação profissional**. Isso é manifestado na resposta do **Professor 27**, ao dizer:

Sim. Acho que a Formação é a via de complementação do conhecimento do professor, principalmente em relação ao ensino médio, para que este melhor se qualifique e qualifique suas aulas.

Voz do Professor 29:

Sim. A Formação docente aprimora, inova e recria metodologias, oferecendo melhores condições para que o professor conduza suas aulas com mais qualidade.

Há de facto a efetivação de manifesto, por parte dos Professores, em considerar que a Formação Continuada viabiliza um aprimoramento, propiciando assim, condições favoráveis para que o Professor conduza as suas aulas com mais qualidade.

3. AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DOS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Ao ser perguntado sobre a qualidade dos Cursos de Formação Continuada, a maioria dos respondentes os avalia de forma “boa”, “positiva” e “satisfatória”. Mas percebe-se em algumas vozes que, embora se avalie a qualidade dos cursos boa, os resultados ainda não condizem com os investimentos dos governos. Isso é evidenciado na voz do **Professor 7**:

Boa, porém os resultados ainda não condizem com os investimentos dos governos a nível federal e estadual. Nos últimos dois anos, percebemos que os números vêm caindo.

Já o **Professor 9** responde:

Avalio de forma positiva. O Ministério da Educação tem estabelecido como prioridade as formações continuadas, tendo a escola como espaço de formação, objetivando resgatar a verdadeira função da escola e atender melhor as condições de trabalho e tempo de professores. É na escola que propostas de mudança devem ser levantadas, discutidas e concretizadas no projeto político pedagógico.

Mesmo percebendo que as respostas dadas pelos Professores têm caráter positivo, ainda assim, há quem ache que o tempo não favorece a aplicação, na sala de aula, daquilo que se aprende na Formação Continuada.

É o que diz o **Professor 16**:

Percebo que temos acesso a vários tipos de Formação, porém, muitas delas, principalmente as direcionadas à nossa prática, não dispõem de um calendário que

lhe dê apoio. Na maioria das vezes, não conseguimos aplicar e obter um bom resultado.

Uma grande maioria dos professores pontua a importância de obter conhecimentos, dentro de diversos temas, auxiliando assim a prática do ensino e aprendizagem. Porém, há quem ache que a metodologia estudada nos cursos de Formação deixa ainda a desejar.

Pode-se perceber essa evidência na voz do **Professor 20:**

Satisfatório, do ponto de vista teórico, já que há uma fundamentação pautada em pensadores renomados da educação e também em estudos de situações específicas encontradas nas escolas; porém, deixa a desejar quando são considerados os recursos para que a metodologia estudada nos cursos de formação seja implementada em sala de aula.

Mas ainda existem, muito embora em pequena porcentagem, Professores que avaliem a qualidade dos Cursos de Formação Continuada, como regular, mais ou menos e de baixa qualidade. Pode-se evidenciar isso na voz dos Professores:

Professor 21:

Mais ou menos. Quanto a metas previstas pela escola, o Pacto deixou muito a desejar, pois tratou de questões mais gerais, em vez de trazer suporte para o trabalho pedagógico.

O Professor 22 diz:

Regular, pois o estado não oferece tempo e recursos adequados. Recentemente, houve melhora na disponibilidade de horas de planejamento, porém, as atividades burocráticas ainda são abusivas.

O Professor 24 diz:

Baixa qualidade, considerando que as previsões feitas nem sempre condizem com a realidade.

Com a rubrica dessas vozes, conclui-se que a maioria dos Professores avalia os Cursos de Formação Continuada de forma positiva, pois dos 30 (trinta) respondentes, apenas 03 (três) deles manifestam sentimento de “mais ou menos”, “regular” e “baixa qualidade”.

4. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS E REALIDADE ESCOLAR

Os Professores foram solícitos em responder, quando questionados sobre a consideração de as propostas pedagógicas, curriculares e metodológicas do Curso de Formação Continuada atenderem à realidade escolar. E em suas falas escritas, percebe-se

certa oscilação. Posto que, dos 30 (trinta) Professores questionados, 22 (vinte e dois) dizem considerar que as propostas atendem sim à realidade escolar, porém 8 (oito) deles acham que as propostas pedagógicas, curriculares e metodológicas do Curso de Formação Continuada não atendem a essa demanda.

Mas, embora havendo oscilação nas respostas, conclui-se que a maioria considera que as Propostas pedagógicas atendem à realidade escolar, uma vez que os que afirmam esse sentimento somam mais do que 73% (setenta e três) por cento.

5. HORÁRIO DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA PELA SEDUC – CE

Considerando o questionamento sobre qual horário (de aula ou alternativo) os Professores participavam do Curso de Formação Continuada, percebeu-se que a maioria dos respondentes afirma participar em “horário alternativo”, visto que dos 30 (trinta) professores questionados, 19 (dezenove) deles registram “horário alternativo” e 11 (onze) registram “horário de aula”.

Isso transparece ser algo muito bom, pois muitos Professores, embora tendo seu tempo um tanto preenchido e ainda primando pelas atividades nas suas salas de aula, ainda assim, usam um tempo extra para buscar sua qualificação.

6. NÍVEL DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS NO ENSINO MÉDIO

Em consideração ao nível de aprendizagem dos alunos do ensino médio, na opinião dos Professores, observa-se na resposta deles, que a concepção é de uma visão regular, posto que, dos 30 (trinta) respondentes, 25 (vinte e cinco) caracterizam como regular o nível de aprendizagem dos alunos do ensino médio da rede pública estadual da idade de Várzea Alegre – Ceará.

Isso é notável na fala dos Professores, a exemplo:

Professor 9 diz:

Regular. O nível de aprendizagem dos alunos é considerado pelos resultados das avaliações internas e externas. E infelizmente tem sido de regular a insatisfatório. A escola não consegue manter o interesse dos estudantes, muitos desistem e os que permanecem não se dedicam como deveriam.

Ainda pode-se perceber que alguns Professores atribuem certa culpabilidade não só

aos alunos, mas também à falta de acompanhamento da família.

É o que diz o **Professor 18**:

Regular – Muito a desejar, requer um interesse e um estímulo maior por partes dos alunos e da família.

O **Professor 22** também responde:

Regular. A maioria dos alunos não tem incentivo da Família, nem perspectiva de um futuro promissor. Portanto, não se interessam mais pelos estudos.

Outros Professores acham que o nível de aprendizagem é regular por conta mesmo de questões cognitivas, sociais e afetivas. Ou ainda por a escola não conseguir manter o interesse dos estudantes.

Pode-se evidenciar isso na voz do **Professor 20**, quando diz:

Regular. Mesmo com acesso a muitas informações que poderiam complementar ou corroborar para o entendimento dos conteúdos mediados por professores em salas de aula, os alunos ainda apresentam baixo nível de desempenho nas mais diversas possibilidades avaliativas, seja interna ou externamente. Claro que podemos considerar questões cognitivas, sociais e afetivas nesse desempenho.

E o **Professor 29** também responde:

Regular. O nível de aprendizagem dos alunos é constatado pelo resultado das avaliações internas e externas. E infelizmente tem sido de regular a insatisfatório. A Escola não consegue manter o interesse dos estudantes, muitos desistem e os que permanecem não se dedicam como deveriam.

Com esses pronunciamentos, nas vozes dos Professores conclui-se quão regular, eles consideram o nível dos alunos do ensino médio.

7. TEMAS ABORDADOS NO PACTOEM E CONTRIBUIÇÃO PARA A MELHORIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Conduzindo o trabalho de análise, quando solicitado aos Professores para citarem temas abordados no PACTO – Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio, e que tivessem contribuído de forma significativa, para a melhoria da prática pedagógica, percebeu-se que a maioria dos respondentes citou (em comum): Organização e Gestão Democrática da Escola; Programa Ensino Médio Inovador – Jovem de Futuro – PROEMI/JF.

Isso é notável nas seguintes manifestações:

Voz do Professor 1:

Organização e Gestão Democrática da escola; Organização do trabalho Pedagógico do ensino médio; Programa Ensino Médio Inovador – Jovem de Futuro – PROEMI/JF.

Professor 3:

Organização e Gestão Democrática da escola; Programa Ensino Médio Inovador – Jovem de Futuro – PROEMI/JF; Organização do trabalho Pedagógico do ensino médio.

Professor 21:

Organização e Gestão Democrática da escola; Organização do trabalho Pedagógico do ensino médio; Programa Ensino Médio Inovador – Jovem de Futuro – PROEMI/JF.

Professor 23:

Organização e Gestão Democrática da escola; Programa Ensino Médio Inovador – Jovem de Futuro – PROEMI/JF; Organização do trabalho Pedagógico do ensino médio.

Com essas manifestações, pode-se concluir que a maioria dos respondentes pontuou conteúdos que aproximam contribuição e melhoria pedagógica.

8. ANÁLISES COMPARATIVAS DOS INDICADORES EDUCACIONAIS

Considerando a fala dos Professores, diante da análise comparativa dos indicadores educacionais, foi perceptível que, na opinião deles, a Escola fez sim análise comparativa. Haja vista dizer que, dos 30 (trinta) respondentes, 25 (vinte e cinco) dizem “sim”. E ainda apontam que essa análise é feita, através das avaliações externas (SPAECE e ENEM).

9. QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR E RESOLUÇÃO DO INSUCESSO ESCOLAR

Retomando, portanto, certa inquietude da dissertação no que diz respeito à análise - “se a qualificação do professor pode resolver o problema do insucesso escolar”, viu-se que, perante as respostas dadas, é nítida a percepção de que os Professores manifestam grande indecisão, uma acentuada dúvida. Isso é evidente, pois em um grupo de 30 (trinta) Professores questionados, as respostas dadas são muito variadas, sendo que 17 (dezessete) deles acham que “**talvez**” qualificar o Professor resolva o problema do insucesso escolar; outros 9 (nove)

acham que resolve **sim**; e 04 (quatro) deles acham que qualificar o Professor **não** resolve o problema do insucesso escolar.

10. IMPACTAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA QUALIDADE DA DOCÊNCIA

Quando perguntado aos Professores se a Formação Continuada é capaz de trazer contributos para melhorar a qualidade da docência no ensino médio, as respostas foram oscilantes. Eis que eles se manifestaram assim:

Professor 1:

Sim. Pois é nos encontros formativos, que podemos refletir as nossas práticas pedagógicas, debater temáticas com o orientador e colegas professores, buscando formas de materializar teoria e prática no processo de ensino aprendizagem para, assim, qualificar nossa docência.

Professor 2:

Sim, uma vez que cada temática discutida na Formação tem sua importância. Pelo menos para mim, duas temáticas estudadas se destacaram na Formação do PACTO: “O jovem como sujeito no ensino médio e “Áreas de Conhecimento e Integração Curricular” em que escolhemos questões do Enem de áreas distintas para trabalhar em sala de aula, em forma de gincana, com o objetivo de mostrar a integração curricular nas questões de avaliações internas. Isso torna as aulas mais dinâmicas, e automaticamente a docência mais qualificada.

Professor 4

Sim. Acho que através dos estudos na Formação Continuada, podemos desencadear movimentos de reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas, principalmente no momento da integração curricular das disciplinas distintas em relação professor-professor, professor-aluno e aluno-aluno. Isso enriquece a qualidade da docência.

Na fala desses três Professores, transparece a visão de que eles parecem encontrar na Formação Continuada uma via de acesso à reflexão para as suas práticas pedagógicas e ao mesmo tempo um encontro dessa prática com o processo de ensino-aprendizagem e a integração curricular.

Outros Professores evidenciam suas vozes, em relação ao PACTO

Professor 6:

Sim. Isso podemos ver com as ações desenvolvidas no PACTO, uma Formação Continuada que nos ofereceu práticas pedagógicas efetivas e de qualidade para serem trabalhadas na sala de aula.

Professor 7:

Sim. Porque desenvolvemos práticas dentro das teorias estudadas, buscando, assim, qualificar o ensino médio. Por exemplo, vivenciamos na Formação do PACTO a dinâmica da aprendizagem cooperativa, que é de suma importância para melhorar nossa prática pedagógica.

Professor 10:

Sim. É na Formação que aprendemos coletividade, através das discussões; reconhecimento da função social do professor; valorização do contexto social e cultural em que o aluno está inserido; a aproximação e socialização do diálogo entre todos. Tudo isso faz com que melhoremos nossa prática docente.

Professor 26:

Sim. Eu vejo a Formação Continuada como uma porta aberta para melhorar a qualidade da docência. Como exemplo, posso citar o PACTO pelo Fortalecimento do Ensino Médio que nos trouxe contributos riquíssimos, no tocante a metodologias de aulas mais dinâmicas.

Professor 27:

Sim. Por exemplo, cito as temáticas do PACTO, que podem ser trabalhadas através de momentos de vivências em sala de aula, melhorando assim a prática docente.

Professor 28:

Sim. Na Formação Continuada do PACTO, por exemplo, foi trabalhada temática como a Cidadania, Projeto de vida, Mundo do trabalho, Aprendizagem cooperativa, podendo assim ser desenvolvidas na prática, melhorando a qualidade da docência.

Aqui, com o pronunciamento destes Professores, é perceptível a presença muito forte do PACTO, em caráter de afetividade, aprendizagem cooperativa, diálogo e metodologia como contributos encontrados na Formação Continuada para melhorar a prática docente.

Diante do questionamento em pauta, o que se concluiu, é que a maioria dos professores, perfazendo um total de 18 (dezoito) diz “sim” achando que a Formação Continuada é capaz de trazer contributos para melhorar a qualidade da docência no ensino médio. Porém, ainda há aqueles, perfazendo um total de 12 (doze) Professores que acham que só “em parte” a Formação Continuada é capaz de trazer contributos para melhorar a qualidade da docência.

É o que se evidencia nas vozes dos Professores:

Professor 12:

Em parte. Pois acho que não é pelo fato de participarmos de uma Formação Continuada que, necessariamente, tenhamos os subsídios de qualificar a nossa prática docente.

Professor 14:

Em parte. Eu acredito que a Formação Continuada nos ajuda muito a obter conhecimentos teóricos e, até mesmo transformar esses conhecimentos em prática, mas muitas vezes, ficam ali mesmo na Formação, sem que esses conhecimentos sejam aplicados, em sua totalidade, na sala de aula.

Professor 15:

Em parte. Pois nem sempre o que estudamos ou aprendemos numa Formação Continuada, temos a oportunidade e o apoio de aplicar na sala de aula.

Portanto, conclui-se com essa análise de dados que as práticas profissionais necessitam ser mais efetivadas diante dos preceitos, das ações, da maestria, das determinações, das identidades, das habilidades e, acima de tudo, da efetivação dos projetos das políticas públicas educacionais, dentro da sala de aula e no chão da escola.

É preciso que haja, de facto, a materialização das teorias abordadas e estudadas na Formação Continuada, e na prática propriamente dita. Até porque, querendo ou não, a prática pedagógica de todo professor acaba sendo analisada com frequência, haja vista dizer que independentemente da visão de sucesso ou insucesso, durante o processo do ensino-aprendizagem, é a prática educacional que se firma como foco dos questionamentos.

Isso é percebido, porque após a pesquisa realizada e analisada perante a coleta de dados, teve-se a curiosidade de ir buscar às vozes dos professores, no tocante ao questionamento: ***Como você acha que essa prática docente pode ser melhorada?***

Eis as respostas trazidas de alguns professores.

Professor 12:

Bom, embora saibamos que não exista receita pronta e nem tampouco plano infalível, mas por que não intensificar as trocas de ideias e vivências postas na internet; abordadas em congressos de professore; projetos de professor nota 10 divulgados em revistas, enfim. É importante que haja ações coletivas intensamente voltadas para troca de pontos de vista entre Professores. Acredito que isso possa melhorar a prática docente.

Professor 14:

Acho que só pode melhorar, quando o povo entender que a prática pedagógica precisa ser condizente com o perfil profissional do educador, ou seja, o professor é quem sabe como se sente mais seguro em planejar (e ministrar) sua aula. Ora, do que adianta dizerem tanto que o professor tem que dar uma “aula show, uma aula dinâmica”, se ele é uma pessoa introspectivo; ou então dizer para o professor fazer o contrário, se ele gosta de inovar, de dinamizar. Em resumo, acho que o professor deve ouvir o que dizem nas Formações, mas deve ponderar e ver o que ele sabe fazer de melhor, e com segurança, para os seus alunos

Professor 15:

Para melhorar essa prática, é preciso que priorize os alunos, que se tente imaginar o que lhes chamaria a atenção, o que eles sentiriam prazer em estudar. Oportunizar mais conversas abertas com eles, trazer os alunos para mais perto de nós. Acho que esse seria um dos caminhos, talvez resumindo em uma palavra “empatia”.

Professor 18:

Acredito que se deva considerar, e muito, o dinamismo na prática pedagógica, que se apliquem metodologias diversificadas. Porém, isso não significa que não haja rotina nas ações. Afinal, o aluno precisa perceber que o professor está seguro, que a aula foi bem planejada. Mas também não cair na rotina e ficar só engessando. É preciso que haja flexibilidade.

Professor 20:

Para mim, algo que pode melhorar a prática pedagógica é a inserção das tecnologias na sala de aula, potencializando a internet dentro da sala, ou seja, fazer com que essa ferramenta tão valorizada e utilizada pelos alunos (fora da escola) seja também valorizada e utilizada (dentro da Escola, na sala de aula). Porém, é claro, com o professor mediando no auxílio de cunho pedagógico.

Professor 22:

Penso que estimular o feedback sobre as aulas é algo que ajuda e pode a melhorar a nossa prática, pois a partir daí, pode-se fazer uma análise mais aguçada sobre o trabalho docente, observando a qualidade da assimilação do conteúdo e percebendo a dificuldade particular de cada estudante. O professor acaba ficando mais próximo dos alunos, tornando-se sensível e aberto às necessidades e dificuldades deles

Professor 29:

Eu acredito que uma das formas de melhorar essa prática é a professora desenvolver as atividades sempre de maneira interativa e interdisciplinar, fazendo com que os alunos sejam estimulados a participar, tenham a oportunidade de dar suas opiniões e respostas à maneira deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta que todo trabalho de pesquisa jamais terá um ponto final em sua essência, quando se dispõe a responder a questionamentos, traz-se assim a abertura de espaço para outros estudos, também de igual valor. É o que acontece com a presente Dissertação.

É oportuno dizer que, durante as assertivas pautadas nos estudos e nas pesquisas, bem como nos questionários aplicados aos docentes, corroborou-se em pontuar que, neste contexto acerca da Formação Continuada, os Professores parecem ter reconhecido a importância de vivenciar a sua “emancipação pedagógica.” Isso, em benevolência da realização de selecionar os conteúdos mais significativos para a Formação do perfil do educando, viabilizando assim um aprimoramento no processo de formação ética, dependência intelectual e pensamento crítico, bem como o planejamento para vivenciar a cidadania para o trabalho e também para o processo contínuo de aprendizagem. É como se, diante de uma proposição ampliada para o Ensino Médio, os professores compreendessem quão importante é investir no processo de formação geral do educando.

E em particular, quando se trata da Formação Continuada de Professores, sob o prisma do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, parece ter-se em mente que o Ensino Médio brasileiro vem enfrentando grandes desafios e, em sequência, muito constrangimento, talvez até em resposta ao mercado capitalista, posto que, a partir dos 16 (dezesseis) anos, este jovem já pode ser inserido no mercado de trabalho. Manifesta-se ainda, e também, outro grande desafio - o do ingresso no ensino superior.

Diante de todas essas observações, o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio tem como objetivo - propiciar este aperfeiçoamento na Formação Continuada, a fim de que este (o Professor) possa preparar melhor o jovem para o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

Considera-se relevante quando, na visão de enfrentar os desafios do Ensino Médio, o MEC – Ministério da Educação e Cultura, em parceria com as Instituições de Ensino Superior elaborou uma proposta pedagógica pensada para os professores. Proposta bem estruturada, desenhada em uma equipe de Formação de professores, e organizada da seguinte estrutura pedagógica: Coordenador geral, Coordenador adjunto, Supervisor, Formador da IES – Instituição de Ensino Superior, Formador regional e Orientador de estudo. Esta era, portanto, uma política pública e integrada com o MEC, as Secretarias de Educação dos estados e as IES

– Instituição de Ensino Superior. Ressalta-se que o Coordenador geral ficaria responsável pelas atividades de gestão, organização e execução do projeto, realizando também a articulação entre o MEC e a SEDUC, devendo portar o seguinte perfil - ser professor efetivo da IES e possuir a titulação de mestre ou doutor. O Coordenador adjunto forneceria o apoio necessário ao Coordenador geral em todas as suas funções, também devendo ser professor efetivo da IES e possuir a titulação de mestre ou doutor. O supervisor, principal responsável pela articulação entre as IES e a SEDUC, devendo ser formado em licenciatura, ser professor ou Coordenador pedagógico efetivo, e ter no mínimo a titulação de especialista. O Formador da IES, o responsável por dar a formação aos Formadores regionais, devendo ser professor da IES, ter sua formação na área de pedagogia ou licenciatura e, no mínimo, estar cursando pós-graduação. O Formador regional, o responsável pela formação dos Orientadores de estudo, devendo possuir experiência de, pelo menos, dois anos como professor, orientador pedagógico ou atuação em formação continuada, ser profissional efetivo e, no mínimo, estar cursando pós-graduação. O Orientador de estudos, devendo trabalhar a formação dos professores na escola, e ser formado em licenciatura, atuando no mínimo, há dois anos, como professor ou coordenador pedagógico do ensino médio. Por fim, os professores, estes beneficiados com a Formação Continuada. Os mesmos devendo estar atuando como professores ou coordenadores pedagógicos no Ensino Médio. Vale ressaltar que esta formação foi desenhada em duas etapas:

Primeira Etapa: apresentando um conjunto de temas fundamentados nas DCNEM, para subsidiar a formação continuada do professor, tendo como objetivo possibilitar a compreensão das Diretrizes Curriculares Nacionais, criando-se um espaço para a reflexão coletiva sobre a prática docente e a importância da participação de todos os atores do processo educativo e na reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola – PPP. [...] **Segunda Etapa:** realizando a discussão a partir dos cadernos (em elaboração) sobre as áreas de conhecimento e as relações entre elas e seus componentes curriculares [...] (Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014, p.8, 2014).

Com a pretensão de entender que a Formação Continuada de Professores é um processo de aprendizado, após a graduação realizada pelo profissional e que, de certa forma, tal formação prima por um aperfeiçoamento por parte do docente, diante dos conhecimentos pertinentes à sua profissão, é que se busca aprimorar mais e mais o aprendizado, tendo como objetivo realizar a continuidade profissional do professor que está atuando em sala de aula. Não obstante, a formação continuada não inferioriza nem tampouco menospreza a primeira formação (a da graduação); pelo contrário, busca e tende a aperfeiçoar o exercício da

docência, haja vista dizer que, a todo instante, a educação cobra dos professores novas informações que respingam nos alunos, considerando as atividades pertinentes à escola. E contando com isso, os professores precisam estar preparados para lidar com as inquietudes e os questionamentos acerca da realidade escolar. O certo é que a formação não pode ser vista como algo apenas complementar ou que não ande em paralelo com a realidade do aluno, em sua prática. É preciso que haja mais soma de saberes, e que estes saberes adquiridos pelos professores sejam benevolentes ao contexto escolar e incorporados às atividades de ensino, ainda que estes não alcancem o esperado em sua totalidade. O que quer dizer que tais conhecimentos necessitam de um entendimento ou de uma relação estreita entre contexto, comunidade escolar, professor e aluno para que tudo isso ganhe corpo e espaço. Como tão bem define o pensamento:

Não podemos separar o contexto de trabalho porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que esse explica não serve para todos e nem se aplica a todos os lugares. O contexto condiciona as práticas formadoras bem como sua repercussão nos professores e sem dúvida na inovação e na mudança. (IBERNÓN, p. 09, 2010).

Não resta dúvida de que é importante salientar que em uma sociedade de diferentes hábitos e diferentes pensamentos, tal formação não consegue abranger em sua totalidade o seu propósito. Portanto, o propósito da “formação continuada” que visa à capacitação e qualificação do profissional da educação pode ou não alcançar seu principal objetivo em sua totalidade, pelo fato de tal formação não ser um receituário nem uma garantia de sucesso no desafio diário da docência, ou seja, o mesmo não é uma garantia de resolução de problemas enfrentados pelos professores no exercício da sua profissão e sim uma capacitação para os docentes enfrentar tais desafios mais preparados e melhor capacitados. Tecnologias e novas descobertas, ou melhor, bombardeios de novas informações invadem as casas e consequentemente as escolas. E o professor não pode estar alheio a essa realidade e nem se abster da responsabilidade que tem como mediador do conhecimento no espaço escolar. É preciso estar sempre em processo de aprendizado que comporte a amplitude e a complexidade da realidade mundial. “Se a realidade é complexa, ela requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que leve em consideração essa mesma amplitude” (MORAES, p. 30, 2012).

É facto dizer que as delimitações prescritas ao pesquisador não viabilizam uma

conclusão, e sim, provocam algumas lacunas, necessitando assim, de estudos mais aprofundados. E por ter sido verificada *a capacidade de a Formação Continuada trazer contributos para melhorar a qualidade da docência no ensino médio*, através do levantamento de dados efetuados em três Escolas da rede pública estadual, no município de Várzea Alegre – Ceará, sob a ótica dos professores, por intermédio de um questionário aplicado a 30 (trinta) destes, é que neste contexto vislumbram-se algumas sugestões para futuras pesquisas, bem como para todo o corpo de professores e de gestores que compõem as Escolas analisadas.

É sugestão, por exemplo:

- a) Conjecturar um estudo mais atencioso sobre os resultados de aprovação / reprovação e abandono, nas escolas de ensino médio analisadas; considerando, é claro, a metodologia como são tratados esses dados pelo corpo docente dessas escolas, para assim, verificar se houve realmente uma melhoria ou recuo na qualidade de ensino com as mudanças advindas da legislação educacional pós LDB-96 e pós Curso de Formação Continuada docente.
- b) Realizar encontros mensais com os Professores, sobre a praticidade do PPP nas escolas, fazendo as intervenções pedagógicas devidas.
- c) Questionar, analisar e solicitar justificativas sobre o que falta para o professor colocar em prática aquilo que aprendeu na Formação Continuada, a exemplo do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.
- d) Realizar comparativos bimestrais do rendimento escolar e dos resultados nas avaliações externas ano a ano, para verificar se houve avanço ou retrocesso.
- e) Adotar uma postura questionadora (os Professores) sobre si mesmo, fazendo constante autoavaliação de sua prática docente.
- f) Alinhar matriz curricular, livro didático, metodologias das avaliações externas às metodologias e conhecimentos recebidos durante a Formação Continuada.
- g) Aproximar e potencializar a parceria Família-Escola e Comunidade. Enfim,
- h) Assumir a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos na Formação Continuada na sala de aula, materializando, de fato, a teoria em prática e efetivando essa metodologia.

Esta dissertação, assim como os quesitos aqui sugeridos, dá seta para a solução de problemas ainda não resolvidos dentro da análise do problema do insucesso escolar.

É preciso que se adote a metodologia - AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO, voltando os olhares para o pensamento de que os conhecimentos têm um caráter de caducidade, ou seja, o que aprendemos num determinado momento da nossa vida tem uma utilidade relativa em função dos avanços do conhecimento produzido pela investigação, o que nos obriga, mais do que nunca, a uma atualização constante (GARCIA, 1999). E diante disso, conscientizar-se de que a postura dessa ação-reflexão-ação deve ser permanente e contínua.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARROYO, Miguel. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. *Edu. e Soc.*, dez. 1999, v. 20, nº 68, p. 148. ISSN 0101-7330.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70, São Paulo, 2011.
- BRASIL, MEC, **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96**. Brasília, DF. Brasil. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, **Portaria MEC Nº 1.140**, de 22 de novembro de 2013.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, 394p, 1999.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada: Orientações Gerais**. Brasília: MEC, 2005.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino Médio**, Brasília: Ministério da Educação / Conselho Nacional de Educação / Câmara de educação Básica, 2012.
- BRASIL. (2013a). Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do ensino médio, etapa I – Caderno II: o jovem como sujeito do ensino médio** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; (organizadores: Paulo Carrano, Juarez Dayrell). Curitiba: UFPR / Setor de Educação, 2013.
- BRASIL. (2013b). Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do ensino médio, etapa I – Caderno III: o currículo do ensino médio seu sujeito e o desafio da formação humana integral** / Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica; (autores: Carlos Artexes Simões, Mônica Ribeiro da Silva). Curitiba: UFPR / Setor de Educação, 2013.

BRASIL. (2013c). Secretaria de Educação Básica. **Formação de Professores do ensino médio, etapa I – Caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular** / Ministério de Educação, Secretaria de Educação Básica; (autores: Marise Nogueira Ramos, Denise de Freitas, Alice Helena Campos Pierson). Curitiba: UFPR / Setor de Educação, 2013.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSES, Maria Aparecida Affonso and GERALDI, Wanderley. **Educação continuada: a política da descontinuidade**. *Educ. e Soc.* Dez 1999. v. 20, nº 68. ISSN 0101-7330.

DEMO, Pedro. **ABC: iniciação a competência reconstrutiva do professor básico** (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico) – Campinas, SP: PAPIRUS, 1995.

FERREIRA, A. T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. LEAL, T. F. (Org.). **Formação continuada de professores: questões para reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto, 1999

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GATTI, B. A. Formação Continuada de Professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.191-204, jul. 2003.

GATTI, B. A.; BARRETTO. E. S. de S.; ANDRÉ. M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. São Paulo, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE J. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1994.

MARCHESI, Álvaro; MARTÍN, Elena. **Qualidade de ensino em tempo de mudança**. Tradução Fátima de Murad - Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento orientador das ações de Formação Continuada de Professores e Coordenadores pedagógicos do ensino médio**. 2014.

MONDADA, L. **A entrevista como acontecimento interacional: abordagem linguística e interacional**. RUA, n. 3, 1997.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa. 2002.

NÓVOA, A. **Professores, imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido Pimenta (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHEIBE, Leda and AGUIAR, Márcia Ângela. **Formação do profissional da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão**. Educ. e Soc. Dez. 1999, v. 20, nº 68, p. 230. ISSN 0101-7330.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

TOSCHI, Mirza Seabra. Formação inicial e continuada de professores e a educação à distância. In: LISITA, Verbena Moreira S.S.; PEIXOTO, Adão José. (Org.) **Formação de professores: políticas concepções e perspectivas** (pp. 81-97). 1. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2001

APÊNDICES

Anexo 1 Questionário

**PESQUISA PARA
DISSERTAÇÃO DO MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
“FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO MÉDIO: Uma análise reflexiva das “vozes” dos
professores”**

QUESTIONÁRIO DO (A) PROFESSOR (A) DA PESQUISA NA ESCOLA

As informações aqui registradas, sob a responsabilidade de **Liduina de Sousa**, mestranda em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, Lisboa – Portugal, servirão para pesquisa e elaboração da Dissertação de Mestrado. A autora se compromete a manter a confidencialidade dos dados fornecidos e apresentados neste questionário, e garante que os mesmos serão utilizados, única e exclusivamente, no âmbito do estudo acima sinalizado.

Roteiro do Questionário / Dados de identificação.

Data do preenchimento do questionário: ____/____/____ Sua Área de conhecimento _____

Escola estadual em que é lotado (a): _____

Sua idade: _____ Sexo: _____

Graduação (Curso/Instituição/Ano): _____

Especialização (Curso/Instituição/Ano): _____

Disciplina (s) _____ Turma (s) _____

Vínculo empregatício com o Estado: () Efetivo () Temporário

1. Sua atividade atual está de acordo com a função para a qual foi contratado (a)? () Sim () Não

2. Você considera a Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio tema de grande importância no contexto atual da educação? () Sim () Não. Justifique sua resposta.

3. Como você avalia a qualidade dos cursos de Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio, em função dos objetivos e das metas previstas pela escola, nos últimos dois anos?

4. Você considera que as propostas pedagógicas, curriculares e metodológicas do curso de Formação Continuada atendem à realidade escolar? () Sim () Não

5. Em 2014 e 2015 você participou do curso de Formação Continuada dos Professores do ensino médio desenvolvido pela SEDUC-CE e pela Escola em: () Horário alternativo () Horário de aula

6. Como você caracteriza, hoje, o nível de aprendizagem dos alunos do ensino médio da rede pública estadual de Várzea Alegre - CE? () Excelente () Ótimo () Bom () Regular () Insatisfatório. Justifique sua resposta.

7. Cite três temas abordados no PACTO – Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio que tenham contribuído de forma significativa para a melhoria de sua prática pedagógica.

8. Em 2015, foram feitas análises comparativas dos indicadores educacionais durante o processo de Formação Continuada dos Professores do ensino médio? () Sim () Não. Se respondeu “Sim”, diga através de que documento (s)?

9. Você acha que qualificar professor pode resolver o problema do insucesso escolar?

() Sim () Não () Talvez

10. A Formação Continuada é capaz de trazer contributos para melhorar a qualidade da docência no ensino médio? Justifique a resposta, dando exemplos.

Nome do respondente

Apêndice 2

QUADROS DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA (30 Professores)

Inquiridos: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10 – Escola A

QUADRO 1 – Consonância entre atividade exercida e Função contratada.

QUADRO 2 – Importância da Formação Continuada.

QUADRO 3 – Avaliação da qualidade dos Cursos de Formação Continuada

QUADRO 4 – Propostas Pedagógicas e Rendimento escolar.

QUADRO 5 – Horário dos Professores na Formação Continuada.

QUADRO 6 – Nível de aprendizagem dos alunos do ensino médio.

QUADRO 7 – Temas abordados no PACTOEM e contribuição para a melhoria da prática pedagógica.

QUADRO 8 – Análises comparativas dos indicadores educacionais.

QUADRO 9 – Qualificação do professor e resolução do insucesso escolar.

QUADRO 10 – Impactação da Formação Continuada na qualidade da docência.

Inquiridos: P11, P12, P13, P14, P15, P16, P17, P18, P19 e P20 – Escola B

QUADRO 11 – Consonância entre atividade exercida e Função contratada.

QUADRO 12 – Importância da Formação Continuada.

QUADRO 13 – Avaliação da qualidade dos Cursos de Formação Continuada

QUADRO 14 – Propostas Pedagógicas e Rendimento escolar.

QUADRO 15 – Horário dos Professores na Formação Continuada.

QUADRO 16 – Nível de aprendizagem dos alunos do ensino médio.

QUADRO 17 – Temas abordados no PACTOEM e contribuição para a melhoria da prática pedagógica.

QUADRO 18 – Análises comparativas dos indicadores educacionais.

QUADRO 19 – Qualificação do professor e resolução do insucesso escolar.

QUADRO 20 – Impactação da Formação Continuada na qualidade da docência.

Inquiridos: P21, P22, P23, P24, P25, P26, P27, P28, P29 e P30 – Escola C

QUADRO 21 – Consonância entre atividade exercida e Função contratada.

QUADRO 22 – Importância da Formação Continuada.

QUADRO 23 – Avaliação da qualidade dos Cursos de Formação Continuada

QUADRO 24 – Propostas Pedagógicas e Rendimento escolar.

QUADRO 25 – Horário dos Professores na Formação Continuada.

QUADRO 26 – Nível de aprendizagem dos alunos do ensino médio.

QUADRO 27 – Temas abordados no PACTOEM e contribuição para a melhoria da prática pedagógica.

QUADRO 28 – Análises comparativas dos indicadores educacionais.

QUADRO 29 – Qualificação do professor e resolução do insucesso escolar.

QUADRO 30 – Impactação da Formação Continuada na qualidade da docência.

Quadro 01 – Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 01	Sua atividade atual está de acordo com o cargo para o qual foi contratado (a)? () Sim () Não
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Consonância entre atividade exercida e função contratada.	P1 – Escola A – Sim. P2 – Escola A – Sim. P3 – Escola A – Sim. P4 – Escola A – Sim. P5 – Escola A – Sim. P6 – Escola A – Sim. P7 – Escola A – Sim. P8 – Escola A – Sim. P9 – Escola A – Sim. P10 – Escola A – Sim.

Quadro 02: Organização do material ou dos dados da Pesquisa

INQUÉRITO 02	Você considera a Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio tema de grande importância no contexto atual da educação? () Sim () Não Justifique sua resposta.
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Importância da Formação Continuada	P1 – Escola A – Sim. Pois o professor precisa estudar para melhorar a sua prática pedagógica. P2 – Escola A – Sim. Pois o professor deve estar em constante estudo, procurando atualizar-se para melhorar a sua prática pedagógica. P3 – Escola A – Sim. Os professores devem estar sempre se capacitando, fazendo novos cursos, aumentando seu currículo para ajudar, de alguma forma a melhorar a educação. P4 – Escola A – Sim. A Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio atualiza os professores sobre os problemas educacionais vigentes, possibilita a reflexão, o debate e direciona meios para a mudança e o melhor desempenho na sala de aula. P5 – Escola A – Sim. Vivemos num mundo de profundas e cada vez mais rápidas transformações em todos os âmbitos da sociedade, por isso a necessidade da constante Formação. P6 – Escola A – Sim. Considero que a Formação Continuada é essencial para o desenvolvimento e a melhoria da educação, visto que o professor deve se manter sempre atualizado em relação às mudanças que ocorrem cada vez mais rápido tanto na educação como no modo de vida dos alunos. P7 – Escola A – Sim. A Formação em si já é algo que complementa o conhecimento do professor. E em relação ao ensino médio é de grande valia para que o desempenho dos alunos seja exitoso. P8 – Escola A – Sim. A Formação Continuada aliada à práxis pedagógica contribui para um melhor desempenho do professor e conseqüentemente dos alunos, visto os discursos realizados embasados em concepções teóricas. P9 – Escola A – Sim. Para a melhoria do ensino médio no Brasil, visando promover a valorização do professor, a possibilidade de aperfeiçoamento do mesmo, dando-lhe a oportunidade de realizar estudos que vão trazer resultados para o aluno na sala de aula. P10 – Escola A – Sim. O Pacto foi um divisor na Escola. Um momento de reflexão e compartilhamento de conhecimento e também problemas vividos em sala de aula. Foi de grande importância os debates e a interação entre o grupo.

Quadro 03 - Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 03	Como você avalia a qualidade dos Cursos de Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio, em função dos objetivos e das metas previstas pela escola, nos últimos dois anos?
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Avaliação da qualidade dos Cursos de Formação Continuada	P1 – Escola A – Os Cursos ajudam o Professor a ampliar seu leque de conhecimentos e melhorar a sua prática docente. P2 – Escola A – Os Cursos são ótimos, com Professores capacitados e materiais de estudos excelentes. P3 – Escola A – Boa. Professores capacitados, repasse excelente de materiais e ótimo aproveitamento nas aulas. P4 – Escola A – A qualidade dos Cursos condiz com os objetivos e metas da Escola porque melhora o desempenho do Professor em sala, principalmente na questão da motivação. P5 – Escola A – A qualidade dos Cursos é boa. Esperamos que repercuta nos anos vindouros e que melhore a aprendizagem. P6 – Escola A – Avalio a Formação Continuada excelente, pois aborda diversos temas essenciais para uma melhor prática do ensino-aprendizagem. P7 – Escola A – Boa. Porém os resultados ainda não condizem com os investimentos dos governos a nível federal e estadual. Nos últimos dois anos, percebemos que os números vêm caindo. P8 – Escola A – A avaliação da Formação Continuada dos Professores do ensino médio é de fundamental importância para reflexões da aprendizagem. Portanto, avalio como primordial para o crescimento profissional e da escola em geral. P9 – Escola A – Avalio de forma positiva. O Ministério da Educação tem estabelecido como prioridade as formações continuadas, tendo a escola como espaço de formação, objetivando resgatar a verdadeira função da escola e atender melhor as condições de trabalho e tempo de professores. É na escola que propostas de mudança devem ser levantadas, discutidas e concretizadas no projeto político pedagógico. P10 – Escola A – Excelente, embora haja uma distância gritante entre o conhecimento adquirido e a prática do Professor. Nem sempre a metodologia é aplicada.

Quadro 04 - Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 04	Você considera que as propostas pedagógicas, curriculares e metodológicas do Curso de Formação Continuada atendem à realidade escolar? () Sim () Não
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Propostas pedagógicas e realidade escolar.	P1 – Escola A – Sim. P2 – Escola A – Sim. P3 – Escola A – Sim. P4 – Escola A – Sim. P5 – Escola A – Sim. P6 – Escola A – Sim. P7 – Escola A – Sim. P8 – Escola A – Sim. P9 – Escola A – Sim. P10 – Escola A – Sim.

Quadro 05 - Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 05	Em 2014 e 2015, você participou do Curso de Formação Continuada dos Professores do ensino médio, desenvolvido pela SEDUC CE e pela Escola, em: () Horário alternativo? () Horário de aula?
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Horário dos Professores na Formação continuada ofertada pela SEDUC – CE.	P1 – Escola A – Horário de aula. P2 – Escola A – Horário de aula. P3 – Escola A – Horário de aula. P4 – Escola A – Horário alternativo. P5 – Escola A – Horário de aula. P6 – Escola A – Horário de aula. P7 – Escola A – Horário de aula. P8 – Escola A – Horário alternativo. P9 – Escola A – Horário de aula. P10 – Escola A – Horário de aula.

Quadro 06: Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 06	Como você caracteriza, hoje, o nível de aprendizagem dos alunos do ensino médio da rede pública estadual de Várzea Alegre – CE? () Excelente? () Ótimo? () Bom? () Regular? () Insatisfatório? Justifique sua resposta.
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Nível de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio.	P1 – Escola A – Regular. A maioria dos alunos não tem interesse pelos estudos. P2 – Escola A – Regular. A maioria dos alunos não tem incentivos da Família, nem perspectiva de um futuro promissor. Portanto não se interessam mais pelos estudos. P3 – Escola A – Regular. Considero regular, pelo fato de ainda termos alguns alunos que querem aprender. P4 – Escola A – Bom. Atualmente os Professores aplicam muito em sala de aula trabalhos dirigidos, em equipe, pesquisas e produção textual. P5 – Escola A – Regular. A grande maioria não tem interesse em prosseguir com os estudos e nem tem muito interesse em aprender os conteúdos. P6 – Escola A – Regular. Considero que os alunos não têm demonstrado interesse nas disciplinas, e isso acaba interferindo nos seus resultados, que precisam melhorar. P7 – Escola A – Regular. Embora o quadro de professores seja qualificado e especializado, o nível de aprendizagem deixa a desejar. P8 – Escola A – Regular. De acordo com os resultados das avaliações internas e externas, os resultados precisam melhorar. P9 – Escola A – Regular. O nível de aprendizagem dos alunos é constatado pelos resultados das avaliações internas e externas. E infelizmente tem sido de regular a insatisfatório. A escola não consegue manter o interesse dos estudantes, muitos desistem e os que permanecem não se dedicam como deveriam. P10 – Escola A – Regular. O Professor não quis justificar a resposta.

Quadro 07: Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 07	Cite três temas abordados no PACTO – Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio que tenham contribuído de forma significativa para a melhoria de sua prática pedagógica.
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Temas abordados no PACTOEM e contribuição para a melhoria da prática pedagógica.	P1 – Escola A – Organização e Gestão Democrática da escola; Organização do trabalho Pedagógico do ensino médio; Programa Ensino Médio Inovador – Jovem de Futuro – PROEMI/JF. P2 – Escola A – Organização e Gestão Democrática da escola; Programa Ensino Médio Inovador – Jovem de Futuro – PROEMI/JF; Organização do trabalho Pedagógico do ensino médio. P3 – Escola A – Organização e Gestão Democrática da escola; Programa Ensino Médio Inovador – Jovem de Futuro – PROEMI/JF; Organização do trabalho Pedagógico do ensino médio. P4 – Escola A – Análise de Conteúdos significativos; Reflexão sobre aprendizagem e como melhorar; Organização e Gestão Democrática da Escola. P5 – Escola A – Aproximação do Conhecimento das diferentes Áreas; O Jovem como sujeito do ensino médio; Organização e Gestão democrática da Escola. P6 – Escola A – Conhecer melhor os alunos; Áreas do Conhecimento; Avaliação. P7 – Escola A – ENEM: Desafios e possibilidades de integração curricular - Jovens, Culturas, Identidades e Tecnologias; O Jovem como sujeito do ensino médio – Projeto de vida: Escola e Trabalho. P8 – Escola A – Organização e Gestão democrática da Escola; O Jovem como sujeito do ensino médio; Ensino médio e Formação Humana Integral. P9 – Escola A - Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Áreas de Conhecimento e Integração Curricular. P10 – Escola A – O Diálogo entre as Disciplinas (Professores); A valorização da história de vida do aluno; Interdisciplinaridade.

Quadro 08 – Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 08	Em 2015, foram feitas análises comparativas dos indicadores educacionais durante o processo de Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio? () Sim () Não. Se sua resposta for SIM, diga através de que documento (s)?
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Análises comparativas dos indicadores educacionais.	P1 – Escola A – Sim. Avaliações externas. P2 – Escola A – Sim. Avaliações externas. P3 – Escola A – Não. O Professor não apontou nenhum documento. P4 – Escola A – Sim. Pesquisas e Gráficos. P5 – Escola A – Sim. Nas avaliações externas como SPAECE e ENEM. P6 – Escola A – Sim. SPAECE P7 – Escola A – Sim. ENEM, SPAECE e Outros. P8 – Escola A – Sim. Mapeamento das notas (Pontuação) e SIGE. P9 – Escola A – Sim. Através dos mapas de notas das avaliações internas e dos relatórios de desempenho das avaliações externas. P10 – Escola A – Sim. O Professor não quis citar.

Quadro 09 - Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 09	Você acha que qualificar Professor pode resolver o problema do insucesso escolar? () Sim () Não () Talvez
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Qualificação Do professor e resolução do Insucesso Escolar.	P1 – Escola A – Talvez. P2 – Escola A – Talvez. P3 – Escola A – Talvez. P4 – Escola A – Sim. P5 – Escola A – Talvez. P6 – Escola A – Talvez. P7 – Escola A – Talvez. P8 – Escola A – Sim. P9 – Escola A – Sim. P10 – Escola A – Talvez.

Quadro 10 - Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 10	A Formação é capaz de trazer contributos para melhorar a qualidade da docência no ensino médio? Justifique a resposta, dando exemplos
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Impactação da Formação Continuada na qualidade da Docência.	P1 – Escola A – Sim. Pois é nos encontros formativos, que podemos refletir as nossas práticas pedagógicas, debater temáticas com o orientador e colegas professores, buscando formas de materializar teoria e prática no processo de ensino aprendizagem para, assim, qualificar nossa docência. P2 – Escola A – Sim, uma vez que cada temática discutida na Formação tem sua importância. Pelo menos para mim, duas temáticas estudadas se destacaram na Formação do PACTO: “O jovem como sujeito no ensino médio e “Áreas de Conhecimento e Integração Curricular” em que escolhemos questões do Enem de áreas distintas para trabalhar em sala de aula, em forma de gincana, com o objetivo de mostrar a integração curricular nas questões de avaliações internas. Isso torna as aulas mais dinâmicas, e automaticamente a docência mais qualificada. P3 – Escola A – Sim. A partir de práticas educativas efetivas discutidas e debatidas, com foco na formação humana integral, na busca de desenvolver todas as ações pensando sempre no desempenho do aluno, faz com que qualifiquemos nossa docência. P4 – Escola A – Sim. Acho que através dos estudos na Formação Continuada, podemos desencadear movimentos de reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas, principalmente no momento da integração curricular das disciplinas distintas em relação professor- professor, professor- aluno e aluno- aluno. Isso enriquece a qualidade da docência. P5 – Escola A – Sim. Pois penso que toda ação que provoca melhoria da qualidade do ensino é bem-vinda, portanto, e nós recebemos o Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio como Formação Continuada, trazendo dinâmicas e entusiasmo para melhorar a nossa docência, e consequentemente, os nossos resultados de rendimento escolar. P6 – Escola A – Sim. Isso podemos ver com as ações desenvolvidas no PACTO, uma Formação Continuada que nos ofereceu práticas pedagógicas efetivas e de qualidade para serem trabalhadas na sala de aula. P7 – Escola A – Sim. Porque desenvolvemos práticas dentro das teorias estudadas, buscando, assim, qualificar o ensino médio. Por exemplo, vivenciamos na Formação do PACTO a dinâmica da aprendizagem cooperativa, que é de suma importância para melhorar nossa prática pedagógica. P8 – Escola A – Sim. Até porque é na Formação que são desenvolvidos alguns projetos/ações voltados para o desenvolvimento de práticas que viabilizam a aprendizagem: A arte de contar histórias; A importância de jogos nas Disciplinas e experimentos práticos, para aplicarmos na sala de aula. P9 – Escola A – Sim. É na Formação Continuada que refletimos, significativamente nossa prática docente, viabilizando assim melhoria na resolução do insucesso do aluno. P10 – Escola A – Sim. É na Formação que aprendemos coletividade, através das discussões; reconhecimento da função social do professor; valorização do contexto social e cultural em que o aluno está inserido; a aproximação e socialização do diálogo entre todos. Tudo isso faz com que melhoremos nossa prática docente.

Quadro 11: Organização do material ou dos dados da Pesquisa

INQUÉRITO 01	Sua atividade atual está de acordo com o cargo para o qual foi contratado (a)? () Sim () Não
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Consonância entre atividade exercida e função contratada.	P11 – Escola B – Sim. P12 – Escola B – Sim. P13 – Escola B – Sim. P14 – Escola B – Sim. P15 – Escola B – Sim. P16 – Escola B – Sim. P17 – Escola B – Sim. P18 – Escola B – Sim. P19 – Escola B – Sim. P20 – Escola B – Sim.

Quadro 12 – Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 02	Você considera a Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio tema de grande importância no contexto atual da educação? () Sim () Não Justifique sua resposta.
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Importância da Formação Continuada.	P11 – Escola B – Sim. É necessário estar revendo conceitos e buscando aprimorar a prática pedagógica. P12 – Escola B – Sim. É preciso estar atento às modificações na educação e atualizar-se na busca de uma educação de qualidade e inovadora. P13 – Escola B – Sim. Porque o conhecimento é dinâmico e evolui muito rapidamente nessa era tecnológica, se não tivermos essas formações, poderemos estar ensinando coisas atualmente antigas. P14 – Escola B – Sim. Contribui para que o Professor repense sua prática docente, o seu preparo profissional e a sua condução do processo ensino-aprendizagem, ressaltando a importância da realização de outros estudos a fazer das reflexões feitas, durante a realização de alguma Formação. P15 – Escola B – Sim. A Formação Continuada contribui com a atualização dos nossos conhecimentos e com a aquisição de práticas pedagógicas novas. P16 – Escola B – Sim. No contexto de globalização em que vivemos, o acesso a uma informação de forma geral, bem dinâmica, exige do professor uma atualização constante para permitir uma dinâmica ao levar o conhecimento aos alunos. P17 – Escola B – Sim. Pois permite ao profissional a atualização de sua prática pedagógica, proporciona momentos de socialização de ideias e contribui para que a interdisciplinaridade e a contextualização aconteçam. P18 – Escola B – Sim. Pois com as novas reformas e tecnologias, é necessário o professor se atualizar e estar apto a novas descobertas. P19 – Escola B – Sim. A Formação Continuada para os Professores é necessária, funcionando como uma espécie de reciclagem, tanto para a didática como para os conteúdos. P20 – Escola A – Sim. Podem-se levar em conta três fatores significativos para isso: a evolução e as mudanças no pensamento do ser humano, as alterações em seus valores e crenças e a globalização nos aspectos econômicos, sociais e de comunicação. Assim, o professor tem sempre o dever e a urgência de se manter atualizado e compreendendo esse novo cenário que se apresenta tão dinâmico, e que conduz essas mudanças.

Quadro 13 - Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 03	Como você avalia a qualidade dos Cursos de Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio, em função dos objetivos e das metas previstas pela escola nos últimos dois anos?
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Avaliação da qualidade dos Cursos de Formação Continuada	P11 – Escola B – Boa, mas considero que ainda persiste uma distância considerável entre teoria e prática. P12 – Escola B – Boa, mas é preciso que haja uma continuidade, no processo de Formação Continuada. P13 – Escola B – Tudo muito bom ao que se propõe, porém na prática não foi aplicada a contento. P14 – Escola B – Somente a Formação não é suficiente para a melhoria do ensino, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas, que visem melhorar todo o sistema educacional. P15 – Escola B – Satisfatória, embora seja um pouco aquém da realidade em relação a alguns aspectos da sala de aula. P16 – Escola B – Percebo que temos acesso a vários tipos de Formação, porém muitas delas, principalmente as direcionadas à nossa prática, não dispõem de um calendário que lhe dê apoio. Na maioria das vezes, não conseguimos aplicar e obter um resultado das ações propostas. P17 – Escola B – Representam complementos e subsídios para a atualização em sala de aula, uma vez que permitem levar o aluno à condição de cidadão. P18 – Escola B – De extrema importância e relevância para a prática na sala de aula, para trabalhar com interdisciplinaridade. P19 – Escola B – No que compete à Formação que, de fato acontece, muitas já são direcionadas a esses objetivos. P20 – Escola B – Satisfatório, do ponto de vista teórico, já que há uma fundamentação pautada em pensadores renomados da educação e também em estudos de situações específicas encontradas nas escolas; porém, deixa a desejar quando são considerados os recursos para que a metodologia estudada nos cursos de formação seja implementada em sala de aula.

Quadro 14 - Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 04	Você considera que as propostas pedagógicas, curriculares e metodológicas, do Curso de Formação Continuada atendem à realidade escolar? () Sim () Não
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Propostas pedagógicas e realidade escolar.	P11 – Escola B – Sim. P12 – Escola B – Não. P13 – Escola B – Sim. P14 – Escola B – Não. P15 – Escola B – Não. P16 – Escola B – Não. P17 – Escola B – Sim. P18 – Escola B – Sim. P19 – Escola B – Sim. P20 – Escola B – Sim.

Quadro 15 - Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 05	Em 2014 e 2015, você participou do Curso de Formação Continuada dos Professores do ensino médio, desenvolvido pela SEDUC CE e pela Escola, em: () Horário alternativo? () Horário de aula?
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Horário dos Professores na Formação continuada ofertada pela SEDUC – CE.	P11 – Escola B – Horário alternativo. P12 – Escola B – Horário alternativo. P13 – Escola B – Horário alternativo. P14 – Escola B – Horário alternativo. P15 – Escola B – Horário alternativo. P16 – Escola B – Horário de alternativo. P17 – Escola B – Horário de aula. P18 – Escola B – Horário alternativo. P19 – Escola B – Horário de aula. P20 – Escola B – Horário alternativo.

Quadro 16: Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 06	Como você caracteriza, hoje, o nível de aprendizagem dos alunos do ensino médio da rede pública estadual de Várzea Alegre – CE? () Excelente? () Ótimo? () Bom? () Regular? () Insatisfatório? Justifique sua resposta.
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Nível de aprendizagem dos alunos no Ensino Médio.	P11 – Escola B – Insatisfatório. De modo geral, insatisfatório, pois se observa uma deficiência considerável na escrita e na leitura. P12 – Escola B – Regular. O nível de aprendizagem deixa muito a desejar. P13 – Escola B – Regular. Tem tanta coisa paralela, que por vez acaba mudando o foco, diga-se de passagem, não é tão bom para o aluno. P14 – Escola B – Regular. A falta de interesse dos alunos é muito grande, onde tem muitas outras coisas em primeiro lugar do que os estudos. P15 – Escola B – Insatisfatório. Pouquíssimos alunos detêm realmente os conhecimentos exigidos nessa fase de ensino. P16 – Escola B – Regular. O percentual de alunos da rede pública que consegue acesso para os cursos mais concorridos ainda é baixo. P17 – Escola B – Bom. Embora possuam pouco interesse, têm acesso a muitas informações, e se focarem no aprendizado, terão potencial. P18 – Escola B – Regular. Muito a desejar, requer um interesse e um estímulo maior por parte dos alunos e da família. P19 – Escola B – Regular. O Professor não quis justificar. P20 – Escola B – Regular - Mesmo com acesso a muitas informações que poderiam complementar ou corroborar para o entendimento dos conteúdos mediados por professores em salas de aulas, os alunos ainda apresentam baixo desempenho nas mais diversas possibilidades avaliativas, seja interna ou externamente. Claro que podemos considerar questões cognitivas, sociais e afetivas nesse desempenho.

Quadro 17 – Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 07	Cite três temas abordados no PACTO – Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio que tenham contribuído de forma significativa para a melhoria de sua prática pedagógica.
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Temas abordados no PACTOEM e contribuição para a melhoria da prática pedagógica.	P11 – Escola B – Abordagem interdisciplinar dos Conteúdos; Reflexão sobre as diferentes juventudes. P12 – Escola B – Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia na Área de Ciências Humanas; A Integração entre as Ciências Humanas como Projeto Pedagógico; para que servem as Ciências Humanas? P13 – Escola B – Jovens e suas Tecnologias digitais; A questão da autoridade do Professor; a Indisciplina e razão da permanência e do abandono escolar. P14 – Escola B – A contribuição da Matemática com o saber escolar e sua relação com as necessidades da vida cotidiana; os tipos de pensamentos matemáticos e sua relação com o fazer escolar e reconhecimento das práticas de docência. P15 – Escola B – Métodos de avaliação; Trabalhos interdisciplinares e Intertextualidade. P16 – Escola B – Análise da Proposta Curricular; Atuações das Áreas de ensino e suas perspectivas interdisciplinares; Formação Continuada dos Professores. P17 – Escola B – Intertextualidade; História da Educação e Avaliação. P18 – Escola B – Interdisciplinaridade; A Reforma do ensino médio e Atualização das práticas de ensino. P19 – Escola B- Intertextualidade; Avaliação e Formação integral. P20 – Escola B – Protagonismo juvenil; Currículo do Ensino Médio; Interdisciplinaridade.

Quadro 18 – Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 08	Em 2015, foram feitas análises comparativas dos indicadores educacionais, durante o processo de Formação Continuada dos Professores do ensino médio? () Sim. () Não. Se sua resposta for SIM, diga através de qual ou quais documentos.
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Análises comparativas dos indicadores educacionais.	P11 – Escola B – Não. P12 – Escola B – Não. P13 – Escola B – Sim. Documentos do SIGE P14 – Escola B – Não. P15 – Escola B – Sim. Resultados do ENEM e do SPAECE. P16 – Escola B – Sim. Resultados do SPAECE e ENEM. P17 – Escola B – Sim. Rendimentos do SIGE P18 – Escola B – Sim. Análise dos resultados do SPAECE e ENEM. P19 – Escola B – Sim. Rendimentos do SIGE e resultados do ENEM. P20 – Escola B – Sim. Documentos da Secretaria escolar, estatísticas do SIGE, participação dos alunos em avaliações externas (ENEM, SPAECE).

Quadro 19 - Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 09	Você acha que qualificar Professor pode resolver o problema do insucesso escolar? () Sim () Não () Talvez
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Qualificação Do professor e resolução do Insucesso Escolar.	P11 – Escola B – Talvez. P12 – Escola B – Talvez. P13 – Escola A – Sim. P14 – Escola B – Não. P15 – Escola B – Talvez. P16 – Escola B – Sim. P17 – Escola B – Sim. P18 – Escola B – Sim. P19 – Escola B – Talvez. P20 – Escola B – Talvez.

Quadro 20 - Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 10	A Formação Continuada é capaz de trazer contributos para melhorar a qualidade da docência no ensino médio? Justifique a resposta, dando exemplos.
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Impactação da Formação Continuada na qualidade da Docência.	P11 – Escola B – Sim. A Formação Continuada oferece, nos encontros formativos, ações em que os Professores trocam ideias, experiências, objetivando assim, transformar seus conhecimentos em prática docente. P12 – Escola B – Em parte. Pois acho que não é pelo fato de participarmos de uma Formação Continuada que, necessariamente, tenhamos os subsídios de qualificar a nossa prática docente. P13 – Escola B – Sim. É graças à Formação Continuada, que temos a oportunidade de vivenciar experiências de colegas professores, de trocar ideias, de planejar aulas dinâmicas, enfim, é na Formação Continuada que buscamos auxílio para melhorar nossa prática docente. P14 – Escola B – Em parte. Eu acredito que a Formação Continuada nos ajuda muito a obter conhecimentos teóricos e, até mesmo transformar esses conhecimentos em prática, mas muitas vezes, ficam ali mesmo na Formação, sem que esses conhecimentos sejam aplicados, em sua totalidade, na sala de aula. P15 – Escola B – Em parte. Pois nem sempre o que estudamos ou aprendemos numa Formação Continuada, temos a oportunidade e o apoio de aplicar na sala de aula. P16 – Escola B – Sim. Eu acredito que a Formação Continuada nos faz enxergar melhor como estão sendo desenvolvidas as nossas aulas. Isso é percebido, quando um colega ou outro cita um exemplo seu, de um Projeto que desenvolveu na sala e que deu certo. Ele mostra as metodologias de como trabalhou. Então a partir daí a gente reflete acerca de que desenvolveu o mesmo Projeto, mas que não foi bem-sucedido, enxergando assim, que talvez não tenha aplicado a metodologia correta. E é essa troca de experiência que enriquece a nossa prática docente. P17 – Escola B – Sim. Pois muitas vezes, é na Formação Continuada, que aprendemos a fazer, de fato, os nossos Planejamentos de aulas mais dinâmicas e envolventes. P18 – Escola B – Sim. Na Formação Continuada, desenvolvemos muitas ações que nos fazem trabalhar a associação da teoria e prática. P19 – Escola B – Em parte. A Formação Continuada é bem-vinda, mas nem sempre o que se aprende ou aquilo que se estuda na Formação, dá certo aplicar na prática docente. P20 – Escola B – Sim. A Formação Continuada pode nos levar a refletir sobre nossa atuação na sala de aula, despertando-nos para as mudanças necessárias diante daquilo que não está dando certo na nossa prática docente.

Quadro 21: Organização do material ou dos dados da Pesquisa

INQUÉRITO 01	Sua atividade atual está de acordo com o cargo para o qual foi contratado (a)?
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Consonância entre atividade exercida e função contratada.	P21 – Escola C – Sim. P22 – Escola C – Sim. P23 – Escola C – Sim. P24 – Escola C – Sim. P25 – Escola C – Sim. P26 – Escola C – Sim. P27 – Escola C – Sim. P28 – Escola C – Sim. P29 – Escola C – Sim. P30 – Escola C – Sim.

Quadro 22 – Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 02	Você considera a Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio tema de grande importância no contexto atual da educação? () Sim () Não Justifique sua resposta.
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Importância da Formação Continuada.	P21 – Escola C – Sim. A Formação Continuada é indispensável para o aprimoramento da prática docente. O Professor precisa se atualizar e acompanhar as mudanças P22 – Escola C – Sim. Formação não é algo definitivo, acabado. O saber é dinâmico, mesmo nas chamadas Ciências exatas percebem-se mudanças de conceitos, paradigmas e modelos. Um exemplo bem recente foi a nova descoberta de um órgão do corpo humano P23 – Escola C – Sim. Com o advento das novas tecnologias e num mundo globalizado, os Professores necessitam de Formação em suas Áreas de conhecimento, bem como agregar conhecimentos de outras Áreas. P24 – Escola C – Sim. O aperfeiçoamento é sempre válido, principalmente na Área da Educação. P25 – Escola C – Sim. Com o avanço tecnológico dos últimos tempos, vê-se a necessidade de mais conhecimentos, mais aperfeiçoamento e mais informação para que se possa chamar a atenção dos discentes. P26 – Escola C – Sim. É através da Formação Continuada Docente que se espera ter algum progresso para a educação brasileira e o desempenho escolar dos nossos alunos. P27 – Escola C – Sim. Acho que a Formação é a via de complementação do conhecimento do professor, principalmente em relação ao ensino médio, para que este melhor se qualifique e qualifique suas aulas. P28 – Escola C – Sim. Uma Formação continuada docente só tem a acrescentar, para que o professor melhor desempenhe suas atividades em sala. P29 – Escola C – Sim. A Formação docente aprimora, inova e recria metodologias, oferecendo melhores condições para que o Professor conduza as suas aulas com mais qualidade. P30 – Escola C – Sim. É através da Formação Continuada Docente, que o Professor busca mais conhecimentos e aprimora mais a sua atividade docente.

Quadro 23 – Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 03	Como você avalia a qualidade dos Cursos de Formação Continuada dos Professores do ensino médio, em função dos objetivos e das metas previstas pela escola nos últimos dois anos?
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Avaliação da qualidade dos Cursos de Formação Continuada.	P21 – Escola C – Mais ou menos. Quanto às metas previstas pela escola, o Pacto deixou muito a desejar, pois tratou de questões mais gerais, em vez de trazer suporte para o trabalho pedagógico em sala de aula. P22 – Escola C – Regular, pois o estado não oferece tempo e recursos adequados. Recentemente, houve melhora na disponibilidade de horas de planejamento, porém, as atividades burocráticas ainda são abusivas. P23 – Escola C – Basicamente, o último Curso que participamos foi o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, numa parceria do MEC com a Secretaria de Educação. O Curso cumpriu os seus objetivos de aprofundar as discussões sobre as áreas e eixos temáticos do ensino médio. P24 – Escola C – Baixa qualidade, considerando que as previsões feitas nem sempre condizem com a realidade. P25 – Escola C – Mediana. P26 – Escola C – Boa. Embora a competência profissional do Professor não esteja diretamente ligada à sua Formação, nós sabemos que fazer cursos, só aprimora a atividade docente cada vez mais. P27 – Escola C – Boa. Porém os nossos resultados andem muito aquém do que pretendemos alcançar. P28 – Escola C – Primordial, pois é de fundamental importância para refletir e avaliar a aprendizagem. P29 – Escola C – Positivamente. Os Órgãos Competentes têm visto como prioridade as Formações Continuadas Docentes. E isso é maravilhoso, à medida que as mudanças acontecem, de forma qualificadora e pertinente ao bom desempenho educacional. P30 – Escola C – Vejo de forma positiva, pois é exatamente através das Formações Continuadas docentes que o sistema educacional ganha espaço de mudança e qualificação.

Quadro 24 – Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 04	Você considera que as propostas pedagógicas, curriculares e metodológicas, do Curso de Formação Continuada atendem à realidade escolar? () Sim () Não
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Propostas pedagógicas e realidade escolar.	P21 – Escola C – Não. P22 – Escola C – Não. P23 – Escola C – Sim. P24 – Escola C – Não. P25 – Escola C – Não. P26 – Escola C – Sim. P27 – Escola C – Sim. P28 – Escola C – Sim. P29 – Escola C – Sim. P30 – Escola C – Sim.

Quadro 25 - Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 05	Em 2014 e 2015, você participou do Curso de Formação Continuada dos Professores do ensino médio, desenvolvido pela SEDUC CE e pela Escola, em: () Horário alternativo? () Horário de aula?
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Horário dos Professores na Formação continuada ofertada pela SEDUC – CE.	P21 – Escola C – Horário alternativo. P22 – Escola C – Horário alternativo. P23 – Escola C – Horário de aula. P24 – Escola C – Horário alternativo. P25 – Escola C – Horário alternativo. P26 – Escola C – Horário alternativo. P27 – Escola C – Horário alternativo. P28 – Escola C – Horário alternativo. P29 – Escola C – Horário alternativo. P30 – Escola C – Horário alternativo.

Quadro 26: Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 06	Como você caracteriza, hoje, o nível de aprendizagem dos alunos do ensino médio da rede pública estadual de Várzea Alegre – CE? () Excelente? () Ótimo? () Bom? () Regular? () Insatisfatório? Justifique sua resposta.
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Nível de aprendizagem dos alunos no Ensino Médio.	P21 – Escola C – Regular. A maioria dos alunos não tem interesse pelos estudos. P22 – Escola C – Regular. A maioria dos alunos não tem incentivos da Família, nem perspectiva de um futuro promissor. Portanto, não se interessam mais pelos estudos. P23 – Escola C – Regular. Considero regular, pelo fato de ainda termos alguns alunos que querem aprender. P24 – Escola C – Bom. Atualmente os Professores aplicam muito em sala de aula trabalhos dirigidos, em equipe, pesquisas e produção textual. P25 – Escola C – Regular. A grande maioria não tem interesse em prosseguir com os estudos e nem tem muito interesse em aprender os conteúdos. P26 – Escola C – Regular. Considero que os alunos não têm demonstrado interesse nas disciplinas, e isso acaba interferindo nos seus resultados, que precisam melhorar. P27 – Escola C – Regular. Embora o quadro de professores seja qualificado e especializado, o nível de aprendizagem deixa a desejar. P28 – Escola C – Regular. De acordo com os resultados das avaliações internas e externas, os resultados precisam melhorar. P29 – Escola C – Regular. O nível de aprendizagem dos alunos é constatado pelos resultados das avaliações internas e externas. E infelizmente tem sido de regular a insatisfatório. A escola não consegue manter o interesse dos estudantes, muitos desistem e os que permanecem não se dedicam como deveriam. P30 – Escola C – Regular. Ainda que se considerem os esforços, por parte dos professores, a aprendizagem dos alunos anda muito deficitária.

Quadro 27 – Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 07	Os três temas abordados no PACTO – Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio que tenham contribuído de forma significativa para a melhoria de sua prática pedagógica.
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Temas abordados no PACTOEM e contribuição para a melhoria da prática pedagógica.	P21 – Escola C – Organização e Gestão Democrática da escola; Organização do trabalho Pedagógico do ensino médio; Programa Ensino Médio Inovador – Jovem de Futuro – PROEMI/JF.
	P22 – Escola C – Organização e Gestão Democrática da escola; Programa Ensino Médio Inovador – Jovem de Futuro – PROEMI/JF; Organização do trabalho Pedagógico do ensino médio.
	P23 – Escola C – Organização e Gestão Democrática da escola; Programa Ensino Médio Inovador – Jovem de Futuro – PROEMI/JF; Organização do trabalho Pedagógico do ensino médio.
	P24 – Escola C – Análise de Conteúdos significativos; Reflexão sobre aprendizagem e como melhorar; Organização e Gestão Democrática da Escola.
	P25 – Escola C – Aproximação do Conhecimento das diferentes Áreas; O Jovem como sujeito do ensino médio; Organização e Gestão democrática da Escola.
	P26 – Escola C – Conhecer melhor os alunos; Áreas do Conhecimento; Avaliação.
	P27 – Escola C – ENEM: Desafios e possibilidades de integração curricular - Jovens, Culturas, Identidades e Tecnologias; O Jovem como sujeito do ensino médio – Projeto de vida: Escola e Trabalho.
	P28 – Escola C – Organização e Gestão democrática da Escola; O Jovem como sujeito do ensino médio; Ensino médio e Formação Humana Integral.
	P29 – Escola C – Sujeitos do Ensino Médio e Formação Humana Integral; Organização e Gestão do Trabalho Pedagógico; Áreas de Conhecimento e Integração Curricular.
	P30 – Escola C – Organização e Gestão democrática da Escola; O Jovem como sujeito do ensino médio; Ensino médio e Formação Humana Integral.

Quadro 28 – Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 08	Em 2015, foram feitas análises comparativas dos indicadores educacionais, durante o processo de Formação Continuada dos Professores do Ensino Médio? () Sim. () Não. Se sua resposta for SIM, diga através de qual ou quais documentos.
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Análises comparativas dos indicadores educacionais.	P21 – Escola C – Sim. Avaliações externas.
	P22 – Escola C – Sim. Avaliações externas.
	P23 – Escola C – Não. O Professor não apontou nenhum documento.
	P24 – Escola C – Sim. Pesquisas e Gráficos.
	P25 – Escola C – Sim. Nas avaliações externas como SPAECE e ENEM.
	P26 – Escola C – Sim. SPAECE
	P27 – Escola C – Sim. ENEM, SPAECE e Outros.
	P28 – Escola C – Sim. Mapeamento das notas (Pontuação) e SIGE.
	P29 – Escola C – Sim. Através dos mapas de notas das avaliações internas e dos relatórios de desempenho das avaliações externas.
	P30 – Escola C – Sim. Mapeamento das notas (Pontuação) e SIGE.

Quadro 29 - Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 09	Você acha que qualificar Professor pode resolver o problema do insucesso escolar? () Sim () Não () Talvez
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Qualificação Do professor e resolução do Insucesso Escolar.	P21 – Escola C – Talvez. P22 – Escola C – Talvez. P23 – Escola C – Talvez. P24 – Escola C – Sim. P25 – Escola C – Talvez. P26 – Escola A – Talvez. P27 – Escola C – Talvez. P28 – Escola C – Sim. P29 – Escola C – Sim. P30 – Escola C – Talvez.

Quadro 30 - Organização do material ou dos dados da Pesquisa.

INQUÉRITO 10	A Formação Continuada é capaz de trazer contributos para melhorar a qualidade da docência no ensino médio? Justifique a resposta, dando exemplos.
CATEGORIA	VOZ DO (A) RESPONDENTE
Impactação da Formação Continuada na qualidade da Docência.	P21 – Escola C – Em parte. Penso que a Formação Continuada nos proporciona muitas ações, trocas de experiências, mas não necessariamente, significa dizer que isso seja o suficiente, ainda há muito que se fazer diante dos contributos que possam melhorar a qualidade da docência. P22 – Escola C – Em parte. É certo que o PACTO – Formação Continuada pelo Fortalecimento do Ensino Médio tenha chegado em boa hora, oferecendo dinamismo, conhecimentos teóricos, ações de prática, mas ainda não é o suficiente como contributos para que a docência seja qualificada. P23 – Escola C – Sim. Acredito que a Formação Continuada seja um caminho viável para contribuir com a qualidade da docência, um exemplo bem notável foi o PACTO, que nos proporcionou muitos momentos ricos de troca de experiência. É claro que se os conhecimentos adquiridos na Formação forem aplicados na prática, a qualidade da docência será notável. P24 – Escola C – Sim. Pois a Formação do PACTO para fortalecimento do Ensino Médio nos fez vivenciar dinâmicas como oficinas pedagógicas com a interdisciplinaridade, pesquisas, estudos de aprendizagem cooperativa para que aplicássemos na sala de aula. E isso faz com que a qualidade da docência seja manifestada. P25 – Escola C – Em parte. Eu valorizo sim a Formação Continuada, participei do PACTO. Gostei. E até acredito que ajude na nossa prática na sala de aula, mas ainda não é o suficiente para melhorar a qualidade da docência, visto que ainda deixa a desejar. P26 – Escola C – Sim. Eu vejo a Formação Continuada como uma porta aberta para melhorar a qualidade da docência. Como exemplo, posso citar o PACTO pelo Fortalecimento do Ensino Médio que nos trouxe contributos riquíssimos, no tocante a metodologias de aulas mais dinâmicas. P27 – Escola C – Sim. Por exemplo, cito as temáticas do PACTO, que podem ser trabalhadas através de momentos de vivências em sala de aula, melhorando assim a prática docente. P28 – Escola C – Sim. Na Formação Continuada do PACTO, por exemplo, foi trabalhada temática como a Cidadania, Projeto de Vida, Mundo do trabalho, Aprendizagem cooperativa, podendo assim ser desenvolvidas na prática, melhorando a qualidade da docência. P29 – Escola C – Sim. Na Formação Continuada, concebemos bem a metodologia do Pacto, com atividades para aplicação em sala de aula. O material está servindo de suporte para melhorar nossas aulas. E isso repercute na aprendizagem dos alunos. P30 – Escola C – Sim. É na Formação Continuada, que aprendemos atividades diversas, em forma interdisciplinar, o que faz com que as aulas sejam mais atrativas e que o educando se veja como parte deste processo de conhecimento.

ANEXOS



Anexo 2 - CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA DE DISSERTAÇÃO

Ilmo. (a) Sr. (a) Diretor (a)

As Faculdades INTA vêm mui respeitosamente apresentar a Sra. **LIDUINA DE SOUSA, RG 2002029209819 SSP-CE e CPF 715.229.483-68**, aluna regularmente matriculada no curso de Especialização com Acesso ao Mestrado em Ciências da Educação.

Solicitamos a sua compreensão no sentido de receber a aluna supracitada, ao mesmo tempo em que queremos assumir o compromisso de que a mesma fará um trabalho de pesquisa, fundamentado em princípios técnico-científicos, que possibilitem a construção da sua dissertação, cujo Título é: **FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO MÉDIO: Uma análise reflexiva das “vozes” dos professores.**

Ressaltamos o caráter ético deste trabalho, ao mesmo tempo em que agradecemos o espaço concedido por esta Instituição, na certeza de que ele será imprescindível para a formação profissional desta aluna.

Atenciosamente,

Pró-diretora da Pós-Graduação das Faculdades INTA

a