



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**  
**CURSO DE MESTRADO**

**CARMEN APARECIDA GUIMARÃES PEIXOTO CAVALCANTI**

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNFEM E SUA INTERFACE COM A PRÁTICA**  
**DOCENTE: ASPECTOS E DESAFIOS REVELADOS NUMA ESCOLA DE**  
**REFERÊNCIA EM BELO JARDIM**

Caruaru  
2018

CARMEN APARECIDA GUIMARÃES PEIXOTO CAVALCANTI

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNFEM E SUA INTERFACE COM A PRÁTICA  
DOCENTE: ASPECTOS E DESAFIOS REVELADOS NUMA ESCOLA DE  
REFERÊNCIA EM BELO JARDIM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação Continuada de Professores

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Joselma do Nascimento Franco

Caruaru  
2018

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

C376f Cavalcanti, Carmen Aparecida Guimarães Peixoto.  
A formação continuada no PNFEM e sua interface com a prática docente: aspectos e desafios revelados numa escola de referência em Belo Jardim-PE. / Carmen Aparecida Guimarães Peixoto Cavalcanti. – 2018.  
94f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Maria Joselma do Nascimento Franco.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.  
Inclui Referências.

1. Professores – Formação – Belo Jardim (PE). 2. Prática de ensino – Belo Jardim (PE). 3. Educação permanente – Belo Jardim (PE). 4. Professores de ensino médio – Belo Jardim (PE). I. Franco, Maria Joselma do Nascimento (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.) UFPE (CAA 2018-426)

CARMEN APARECIDA GUIMARÃES PEIXOTO CAVALCANTI

**A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PNFEM E SUA INTERFACE COM A PRÁTICA**

**DOCENTE: ASPECTOS E DESAFIOS REVELADOS NUMA ESCOLA DE  
REFERÊNCIA EM BELO JARDIM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 14/09/2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Maria Joselma do Nascimento Franco (UFPE - PPGEduc)**  
(Presidenta/Orientadora)

---

**Isabel Maria Sabino de Farias(UECE/PPGE)**  
(Examinadora Externa)

---

**Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida(UFPE/CAA/PPGeduc)**  
(Examinadora Interna)

---

**Bernardina Santos Araújo de Sousa(IFPE/ BJ)**  
(Examinadora Externa)

A **Rogério**, esposo e companheiro, que com paciência, resignação e amor esteve sempre ao meu lado incentivando meu crescimento pessoal e profissional.

**Aos meus filhos amados** Thiago, Thulio, Mariana Wagner, Graça, Suziane e Mayara, pelo amor, carinho, e incentivo ao me fazerem acreditar ser possível vislumbrar novos horizontes.

## **AGRADECIMENTOS**

A produção de uma pesquisa nunca é feita apenas por quem a desenvolve. Muitas pessoas contribuem com ideias, palavras, leituras, observações, críticas... Sendo assim, ao finalizar este trabalho, não poderia deixar de agradecer a algumas destas pessoas que se fizeram fundamentais:

A Deus, pois sem Ele jamais teria apreciado a chegada. Sua proteção me fez forte e sua bênção me fez seguir em frente, sem me abater diante das dificuldades, fazendo-me sempre acreditar que sou capaz.

À professora Maria Joselma do Nascimento Franco pela amizade, orientação competente e incentivo constante. Além de orientar a pesquisa, proporcionou-me uma nova maneira de ver o mundo e a encarar as situações difíceis. Para mim, foi motivo de alegria me descobrir acompanhada por seu rigor profissional e inigualável humanidade nesta caminhada.

A minha família: Minha mãe Maria do Carmo, Meu pai João Peixoto, meus filhos Thiago, Thulio e Mariana e meu esposo Rogério, que souberam entender minha opção pelo estudo, compreendendo e respeitando a ausência em tantos momentos e, como ninguém, apoiando-me nos momentos difíceis, brindando comigo cada etapa vencida.

Às professoras doutoras Isabel Maria Sabino de Farias e Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida pela disponibilidade em contribuir com este trabalho, pelas valiosas sugestões apresentadas durante o Exame de Qualificação e também pela presença na banca examinadora.

A todos os professores e professoras do PPGEduc pela partilha de seus conhecimentos, saberes e experiências.

A Wagner Rafael da Silva Peixoto e Ranússia Ferreira pelas contribuições no abstract, a Raylla Gouveia e Maria Edjane pelo apoio constante, as colegas Adriana Soares, Mariana Morais e Josilene Torres pelas palavras de incentivo e a Ana Clara Durval pela cuidadosa e minuciosa revisão do texto.

À Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea nas pessoas de Socorro, Patrícia e Rodrigo que sempre nos atenderam de forma afetuosa.

Aos professores da Escola de Referência do município de Belo Jardim- PE, que concordaram em participar das sessões de observação e nas entrevistas, tornando possível o transcurso desta pesquisa.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2001, p. 36)

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo “A Formação Continuada de Professores e suas implicações na prática docente”, tendo como contexto de desenvolvimento a formação continuada dos professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – PNFEM e suas práticas, em uma escola de referência em Belo Jardim-PE. Tomamos como objetivo geral: Compreender que aspectos da formação continuada de professores no Ensino Médio no PNFEM foram trabalhados em 2015 e destes quais chegaram à prática docente e específicos: a) Mapear os aspectos trabalhados na formação continuada dos professores do Ensino Médio (PNFEM) da rede pública estadual no município de Belo Jardim; b) Identificar, dentre os aspectos trabalhados na formação continuada de professores do Ensino Médio, quais destes chegaram à prática docente, c) Analisar os desafios encontrados na inserção dos aspectos pautados na formação continuada do PNFEM, na prática docente. Nosso pressuposto é de que, embora o processo de formação continuada de professores seja reconhecido como inerente à melhoria da qualidade na prática docente, o mesmo não consegue de fato se efetivar. As bases teóricas centram-se em Marin (1995), Imbernón (2010), Nóvoa, (1992,1997), Freire (1997), para tratar dos conceitos e concepções da formação continuada, Tardif (2000), Franco (2006), Sacristán e Perez Gomez (1998), para o trato da prática docente. O desenho metodológico se pautou na abordagem qualitativa com procedimentos de coleta centrados na análise documental, na observação e na entrevista. O tratamento dos dados se deu a partir da análise de conteúdo segundo Moraes (2003). Os participantes da pesquisa foram dois (2) professores de uma escola de referência em Ensino Médio no município de Belo Jardim - PE egressos do PNFEM. Os resultados revelam que os aspectos trabalhados na formação possibilitaram o acesso a conceitos fundantes à formação integral e essenciais à formação cidadã dos estudantes. Os professores convergem no significado do PNFEM, ressaltam suas contribuições para a prática docente, apontando que os aspectos da humanização, da interdisciplinaridade e da avaliação dos estudantes se efetivaram na prática. Apresentam ainda a mobilização dos estudantes para o ato de estudar e a excessiva quantidade de conteúdos propostos pela matriz curricular, enquanto desafios encontrados na inserção dos aspectos da formação na prática. Portanto, o estudo reafirma a necessidade de continuidade de políticas de formação continuada de professores com implicações na prática docente, rumo à superação desses desafios, de modo que possam contribuir efetivamente com a prática dos professores do ensino médio

Palavras-chave: Formação continuada de professores. PNFEM. Prática docente.

## ABSTRACT

This research has as object of study "The Continuing Formation of Teachers and their implications in the teaching practice", having as a development context the continued formation of the teachers of the Pact for the Strengthening of Secondary Education - PNFEM and its practices, in a reference school in Belo Jardim PE. We took as a general objective: to understand which aspects of continuing teacher education in the High School were worked in 2015 and of these ones, which reached the teaching practice and is maintained, and specific: mapping the aspects worked in the continuing education of high school teachers of the public state network in the town of Belo Jardim. To identify among the worked aspects in the continuing education of high school teachers which of these have reached the teaching practice and is maintained; and to analyze the encountered challenges in the insertion of aspects based on the continuing PNFEM training in teaching practice. Our assumption is that although the process of continuing teacher education is recognized as inherent to the improvement of the quality in teaching practice, it can not really be effective. The theoretical bases are centered in Marin' (1995), Imbernón (2010), Nóvoa (1992), 1997), Freire (1997), to deal about concepts and concepts of the continuing formation, Tardif (2000), Franco (2006), Sacristán and Perez Gomez (1998), for the treatment of teaching practice. The methodological design was based on the qualitative approach with collection procedures focused on document analysis, in the observation and the interviews. The treatment took place from the content analysis Moraes (2003). The participants of the research were two (2) teachers of a reference high school in the municipality of Belo Jardim - PE, PNFEM students of PNFEM. The results show that the aspects studied in the training provided the access to fundamental concepts for integral formation and essential to the students' citizenship education. Teachers that converge on the meaning of the PNFEM, highlight their contributions to teaching practice, and pointing out that the aspects of humanization, interdisciplinarity and student evaluation are effective in practice. They also present the students' mobilization, the act of studying and the excessive amount of proposed contents by the curricular matrix, as encountered challenges in the insertion of the aspects of training in practice. Therefore, the study reaffirms the need for continuity of policies of continuing teacher education with implications in teaching practice, in order to overcome these challenges, so that they can effectively contribute to the practice of high school teachers.

**keywords:** Continuing formation of teachers. PNFEM. Teaching practice.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dados referentes a quantidade de trabalhos pesquisados, os locais das pesquisas correlatas e os respectivos anos	15
Quadro 2 -	Trabalhos levantados na ANPED entre os anos de 2006 à 2014, relacionados com Formação de Professores e Prática Docente	16
Quadro 3 -	Trabalhos levantados no EPEN entre os anos de 2007 à 2015, relacionados com Formação de Professores com implicações na Prática docente.	17
Quadro 4 -	Levantamento das produções publicadas no Repositório de Teses e Dissertações da UFPE, nos últimos dez anos	19
Quadro 5 -	Termos empregados para formação continuada de docentes	27
Quadro 6 -	Cadernos trabalhados no PNFEM	55

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CF	Constituição Federal
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EPEN	Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FORPRED	Norte Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós Graduação em Educação
GT	Grupo de Trabalho
GRE	Gerência Regional de Educação
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PNFEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
1.1	Balanço de produções	14
1.2	Contextualizando o objeto	20
<b>2</b>	<b>FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DELINEANDO CONCEPÇÕES</b>	<b>25</b>
2.1	Formação continuada: recorte da trajetória nas últimas quatro décadas	30
2.2	Marco regulatório da formação continuada no Brasil	33
2.3	Contribuições da formação continuada para a prática docente	37
<b>3</b>	<b>ARTICULAÇÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE</b>	<b>39</b>
3.1	Em busca de caminhos para uma prática docente crítico-reflexiva	42
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>45</b>
4.1	Contexto da Pesquisa	45
4.1.1	<i>O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio</i>	46
4.2	Delimitação do Campo de Pesquisa	48
4.2.1	<i>A Escola de Músicos</i>	48
4.3	Os participantes da pesquisa: Professores da Escola de Músicos	48
4.4	Procedimentos de coleta e análise dos dados	49
<b>5</b>	<b>DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>54</b>
5.1	Aspectos mapeados na formação continuada de professores a partir do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Formação Integral, Princípio da Humanização, Aprofundamento dos Conhecimentos Científicos, a Interdisciplinaridade, o Planejamento do professor e o Processo de Avaliação dos estudantes	54
5.2	Aspectos da formação continuada que chegaram a prática docente e seus desafios: processo de Humanização, Interdisciplinaridade, Avaliação dos estudantes, mobilização dos estudantes e matriz curricular	72
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>86</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>89</b>
	<b>APÊNDICE A - Roteiro Investigativo</b>	<b>93</b>
	<b>APÊNDICE B – Roteiro para entrevista</b>	<b>94</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores do Ensino Médio encontra-se no centro da presente investigação, desenvolvida no curso de Mestrado em Educação Contemporânea do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, inserindo-se no escopo de estudos da linha de pesquisa de Formação de Professores.

Trazemos como objeto de estudo desta pesquisa “A Formação Continuada de Professores e suas implicações, na prática docente” no contexto do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio(PNFEM), buscando descobrir que aspectos na formação continuada de professores do Ensino Médio em 2015, chegaram à prática docente e se mantêm. Interessa saber, se os estudos e discussões realizados em cada módulo trabalhado no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, no município de Belo Jardim, no ano de 2015, de caráter pedagógico ou de áreas específicas, trouxeram contribuições na prática do professor.

A realização desta pesquisa encontra-se vinculada à nossa experiência como professora, gestora e educadora de apoio de escolas da Rede Pública no Estado de Pernambuco desde 2015. De forma específica entre 2013 e 2016 participamos como Orientadora de estudos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, quando deduzimos que a formação continuada desenvolvida naquele período se distanciava das necessidades acerca da prática docente. Esta desconfiança nos despertou o interesse em acompanhar os resultados desta formação a médio e longo prazo.

Diante do exposto, concebemos que esta pesquisa, a partir de seu objeto, exigiu-nos maior apropriação sobre o que há de produção na referida temática, bem como a aproximação das produções de relevância acadêmica. Nesta perspectiva, Oliveira (2010) constatou a partir da análise de 30 textos publicados pela Anped no período de 2000 a 2009, que as diferentes estratégias de formação continuada não vinham atendendo às necessidades formativas dos professores. Para a autora (2010, p. 459), “nos trabalhos analisados a formação continuada é concebida como formação em serviço e como meio de garantir a atualização e aperfeiçoamento dos professores [...]”

Os achados da autora mantêm nossa convicção de que se faz necessária a busca pela produção acadêmica no campo da articulação entre “formação e prática docente”, considerando que a academia enquanto produtora de conhecimentos, há de contribuir nesta direção.

A presente pesquisa ainda se justifica por sua relevância social quando cumpre o papel, de analisar os aspectos tratados no PNFEM no que diz respeito às implicações que os resultados do trabalho terão no processo formativo dos professores e que, conseqüentemente, repercutirão na formação dos estudantes, enquanto sujeitos que compõem o extrato social - considerando que o PNFEM tem a pretensão de imprimir uma nova identidade à etapa final da educação básica no país.

Concebendo, a partir dos argumentos acima expostos, a relevância da presente pesquisa, nos desafiamos ao seguinte questionamento: Que aspectos foram contemplados na formação continuada de professores, realizada a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em 2015, conseguindo de fato se efetivar na prática docente?

Tomamos como pressuposto que, embora o processo de formação continuada de professores seja reconhecido como inerente à melhoria da qualidade na prática docente, esta não consegue de fato se efetivar. Para tanto, tomamos como objetivo geral da pesquisa: Compreender que aspectos da formação continuada de professores no Ensino Médio no PNFEM foram trabalhados em 2015 e destes quais chegaram à prática docente. Os objetivos específicos buscaram: a) Mapear os aspectos trabalhados na formação continuada dos professores do Ensino Médio (PNFEM) da rede pública estadual no município de Belo Jardim; b) Identificar dentre os aspectos trabalhados na formação continuada do PNFEM quais deles chegaram a prática docente e c) Analisar os desafios encontrados na inserção dos aspectos pautados na formação continuada do PNFEM, na prática docente.

O trabalho se organiza em quatro capítulos: o primeiro trata da formação continuada, analisando concepções de formação, trajetória histórica e os marcos regulatórios; o segundo capítulo aborda a questão da prática docente a partir das contribuições da formação; o terceiro detalha o percurso metodológico, situando a estrutura da organização do Programa do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, delineando e contextualizando a pesquisa; no quarto capítulo, segue a apresentação das categorias de análise intituladas: a) *Aspectos mapeados na formação continuada de professores a partir do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Formação Integral, Princípio da Humanização, Aprofundamento dos Conhecimentos Científicos, a Interdisciplinaridade, o Planejamento do professor e o Processo de Avaliação dos estudantes*; e b) *Aspectos da formação continuada que se mantém na prática docente e seus desafios: processo de humanização, Interdisciplinaridade, Avaliação dos estudantes, mobilização dos estudantes e matriz curricular*. As categorias de análise trazem o mapeamento feito nos cadernos de estudo trabalhados na formação através

do PNFEM e o resultado das observações e entrevistas. Para concluir apresentamos nossas considerações finais.

Ao iniciarmos as atividades fomos procurar referências de trabalhos acadêmicos que tivessem aproximação com o nosso objeto de estudo que trata da formação continuada e suas implicações na prática docente, com o propósito de trazer novas contribuições. Dentre os contextos que tratam de estudos sobre formação de professores e prática docente, optamos por iniciar nossa pesquisa fazendo um balanço das produções realizadas na ANPED, no EPEN e no Repositório de Teses e Dissertações da UFPE, que apresentaremos a seguir.

### 1.1 Balanço das produções

Situando o objeto de pesquisa que trata da formação continuada e suas implicações na prática docente nas produções acadêmicas, procuramos levantar em dois contextos epistêmicos de relevância para educação nacional (ANPED e EPEN), além do repositório de teses e dissertações da Universidade Federal de Pernambuco, através do PPGE-UFPE nos últimos dez anos, considerando a necessidade de uma aproximação com os resultados de pesquisas mais recentes.

A realização deste levantamento decorreu da necessidade de precisar sobre o nosso objeto de estudo, a formação continuada de professores e suas implicações na prática docente.

Os dois contextos epistêmicos ANPED e EPEN foram escolhidos por representarem a pesquisa no cenário nacional e regional e de forma específica por tratarem nos seus grupos de trabalho a questão da formação continuada de professores. Aproximamo-nos destes contextos para situar nossa pesquisa, inicialmente da reunião científica regional da ANPED no período de 2005 a 2015, o EPEN de 2005 até 2014. O encontro regional contemplava as regiões Norte e Nordeste e, a partir de 2106, passou a contemplar somente programas de Pós Graduação em educação da região Nordeste, em decorrência da criação do FORPRED Norte (Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós Graduação em Educação), desde o ano de 2015.

Nesta perspectiva o descritor utilizado para o levantamento das pesquisas correlatas foi *formação continuada e suas implicações para a prática docente* no período dos últimos dez anos.

A seleção dos contextos epistêmicos deu-se a partir da relevância que cada um exerce diante do cenário das pesquisas em educação nos âmbitos nacional, regional e estadual respectivamente como sinalizamos anteriormente. Realizamos a partir do descritor “Formação

continuada de professores e suas implicações na prática docente,” a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados no GT (8) formação de professores, sempre na busca de encontrar a relação com o nosso objeto de pesquisa, que trata da formação continuada e suas implicações na prática docente.

A seguir apresentaremos, em quadros, os resultados deste levantamento.

**Quadro 1 – Dados referentes a quantidade de trabalhos pesquisados, o balanço das produções e os respectivos anos.**

<b>Fonte da Pesquisa</b>	<b>Trabalhos sobre Formação de Professores</b>	<b>Descritor: “Formação continuada de professores e suas implicações na Prática docente”</b>
ANPED 2006 a 2014	199	03
EPEN 2007 a 2014	881	03
UFPE 2005 a 2015	75	02

Fonte: Anais do EPENN, disponíveis em <http://www.anped.org.br/www.bdttd.ufpe.br>. Acesso em: abr. 2017.

Iniciamos com a apresentação das produções da Associação Nacional de Pesquisa de Pós- Graduação em Educação (ANPED), entre os anos de 2005 a 2015. Essa associação tem como finalidade buscar o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no Brasil. Ao longo dos anos tem se projetado no país, e fora dele, como um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área. Tornou-se referência no que diz respeito ao acompanhamento da produção científica no campo educacional. As atividades da ANPED estruturam-se em dois contextos: no Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação e nos Grupos de Trabalhos Temáticos, que congregam pesquisadores de áreas de conhecimento especializados em educação.

Dentro deste contexto, selecionamos as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores (GT 8). Este grupo foi escolhido por ser o local no qual estão alocados os trabalhos que tratam do nosso objeto de estudo: “Formação Continuada de Professores e suas implicações na prática docente”.

Iniciamos as análises na 29ª reunião, realizada no ano de 2006 e finalizamos na 37ª reunião que aconteceu no ano de 2014. Estabelecemos este período pela necessidade de nos aproximarmos dos estudos, através de um balanço das produções em nossa área, analisando assim as produções que se aproximam do nosso objeto nos últimos dez anos.

Vejamos as análises:

**Quadro 2- Trabalhos levantados na ANPED entre os anos de 2006 a 2014, relacionados com Formação de Professores e suas implicações na Prática Docente.**

Ano	Autor	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados
2006	Camila José Galindo	“Formação Continuada errática e necessidades de formação docente”.	Realizar um levantamento das necessidades de formação continuada de professores do Ensino Fundamental em oito municípios paulistas.	Abordagem quantitativa, através de questionários e entrevistas.	Apontaram a urgência de vínculos efetivos entre formação inicial e formação continuada, planejamento estratégico em formação continuada e busca permanente necessidade de formação.
2007	Adriana de Freitas Rheinheimer	Políticas de Formação Continuada de Professores: A descontinuidade das ações e as possíveis contribuições.	Objetivo analisar as contribuições e limitações da política de formação continuada, identificando que os professores reconhecem a importância da formação.	Abordagem qualitativa.	A necessidade de redimensionar a política de formação, por meio de uma articulação de diferentes modalidades formativas, vinculadas ao PPP da escola.
2010	Jussara Bueno de Queiroz	Formação de Professores: Romper com o silenciamento e construir novos entimemas.	Compreender o perfil desses docentes e as dicotomias. entre a formação e o exercício da profissão.	Abordagem qualitativa. Através de questionários.	O entimema evidenciado, nesse estudo, configurou como um novo protótipo para esses docentes, de que ser professor era ser sofredor e se manifestava pelos mal-estares e adoecimentos.

Fonte: Disponível em <http://www.anped.org.br/> Acesso em: abril 2017.

A partir destas leituras compreendemos que a questão da formação continuada está presente de uma forma ou de outra nas reuniões da ANPED, demonstrando a relevância da temática no campo educacional.

Percebemos que a leitura dos resumos destes trabalhos possibilitou ampliação do entendimento dos conceitos básicos acerca da formação continuada e uma reflexão sobre as

modalidades oferecidas. Salientamos que, apesar dos resumos lidos não trazerem especificamente de professores do Ensino Médio, percebe-se o tratamento dado à importância da formação continuada para a trajetória profissional do docente. Neste contexto específico percebemos um distanciamento do nosso objeto de pesquisa, no que diz respeito à relevância de investigar a formação continuada vinculada à prática docente de professores do ensino médio.

O segundo contexto epistêmico que nos apropriamos para situar nosso objeto de estudo “formação continuada de professores e suas implicações na prática docente” através do balanço de produções, foi o Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN). Selecionamos os encontros realizados com o mesmo critério do anterior - identificar através do Balanço das Produções o debate acerca da formação continuada de professores em um âmbito regional, nos últimos 10 anos. Neste período foram realizados cinco encontros, ressaltando, contudo, que os mesmos ocorrem bianualmente, nos anos de 2007, 2009, 2011, 2013, 2015, como apresentado no quadro a seguir.

**Quadro 3- Trabalhos levantados no EPEN entre os anos de 2007 a 2015, relacionados com Formação de Professores com implicações na e Prática Docente.**

Ano	Autor	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados
2007	Adelaide Ferreira Coutinho e Valdenice de Araújo Prazeres	Formação continuada de professores na escola.	Desvelar os pressupostos e fundamentos do ideário, da política e das práticas de formação continuada de professores da SEMED- São Luís, analisando alguns desafios atuais para a formação de professores.	Pesquisa empírica por meio de análise documental e questionário	A formação se baseia em paradigmas neoliberais. Colocando limites para o desenvolvimento da autonomia e reflexão crítica, Entretanto efetiva espaço/tempo para discussões coletivas e sistemáticas.
2009	João da Silva Amado e Márcia Maria G. Ribeiro	A prática interdisciplinar na escola e a formação continuada dos professores.	Analisar o cotidiano da escola e a possibilidade de contribuição da formação continuada para professores que atuam no Ensino Fundamental.	Entrevistas e análise de conteúdo.	Reconhecimento da relevância da formação continuada para professores, a partir da ideia de uma formação mais crítica, interativa, e mais autônoma, fortalecendo a

					competência da escola.
2011	Valdriano Ferreira do Nascimento, Claudia Rodrigues Machado e Maria Ivanete de Souza	A Formação do educador para o atual contexto profissional.	Trazer uma abordagem reflexiva sobre a formação do educador no atual contexto profissional.	Pesquisa bibliográfica.	As reflexões apontam para que o professor assuma uma postura crítico-reflexiva, sendo capaz de fazer a reflexão continuada sobre a própria prática, devendo construir em sua formação saberes para desenvolver a metodologia do diálogo.

Fonte: Disponíveis em <http://www.epen.org.br>. Acesso em abr. 2017.

Corroboramos a coletividade ressaltada pelos autores quanto ao comprometimento dos professores com a formação continuada, embora destoemos da concepção de progresso e evolução na carreira docente atrelada ao processo formativo, visto que entendemos a formação continuada enquanto processo que possibilita a melhoria da prática docente; sendo este processo inserido, segundo Imbernón (2010), em um debate social, histórico, político e epistemológico no campo da formação docente, na qual as ações estão pautadas na coletividade.

Considerando as leituras dos trabalhos apresentados nestes contextos epistêmicos, identificamos que a questão da formação de professores aparece de forma bastante evidente e tem sido objeto de discussão constante. Entretanto, como estamos tratando de um contexto de pesquisa amplo, temos observado uma variação de posicionamentos em relação a formação continuada de professores e não em relação especificamente ao nosso objeto que trata da “formação continuada de professores e suas implicações na prática docente”.

O terceiro contexto epistêmico em que buscamos fazer um balanço das produções relacionadas ao nosso objeto de pesquisa foi o Repositório de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco. Nestes programas são oferecidos cursos de mestrado e doutorado que têm como objetivo a formação de alto nível acadêmico para profissionais do setor educacional.

Selecionamos teses e dissertações apresentadas entre os anos 2005 a 2015, por entender que o balanço das produções construídas neste período possibilitará identificar o nível de aproximação dos trabalhos com o nosso objeto de estudo.

Dos 417 trabalhos apresentados nos últimos dez anos, constatamos que 75 deles tratam da formação continuada de professores, dentre estes dois (2) discutem especificamente a formação continuada e suas implicações na prática docente.

Quanto ao levantamento de dissertações e teses da UFPE, encontramos com uma significativa aproximação ao nosso objeto os seguintes trabalhos:

**Quadro 4 - Levantamento das Produções Publicadas no Repositório de Teses e Dissertações da UFPE, nos últimos dez anos.**

Ano	Autor	Título	Objetivo	Metodologia	Resultados
2013	Fernanda Regina dos Araújo	Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino no Jaboatão dos Guararapes: Caminhos e descaminhos de uma prática docente humanizadora.	Desvelar, analisar e compreender o processo de formação continuada dos professores da Rede municipal de Jaboatão dos Guararapes.	Qualitativa se consolidou através de entrevista e de observação participante como procedimentos de coleta de dados.	Desvelaram que há investida negligenciada da FDH (Formação Docente Humanizadora) nos processos formativos da Rede de ensino numa concepção macro do campo da investigação, contudo apresenta indícios que no cotidiano da escola se encontra uma maior aproximação dos processos de formação humanizadora.
2008	Simone de Oliveira Menezes Costa	Políticas/programas de formação continuada de professores de matemática.	Investiga sobre as políticas/programas de formação continuada.	Abordagem qualitativa com procedimentos de coleta a partir da análise documental, questionário e entrevista semiestruturada.	Os resultados mostram a partir dos relatos dos professores e das observações que apesar da formação ter um significado para sua qualificação profissional, ainda estão distantes da realidade vivida em sala de aula.

Fonte: Disponíveis em <http://www.btdt.ufpe.br>. Acesso em: abr. 2017.

Os trabalhos acima expostos trazem contribuições para nossa pesquisa, considerando que abordam os eixos da formação continuada de professores, a saber: Formação Inicial e Continuada, Políticas de Formação, Desafios para Formação Docente, Formação e Prática

Docente, Formação Docente Humanizadora, Formação como Processo de Qualificação; além da última pesquisa apresentar maior aproximação com o nosso objeto, por tratar das políticas e programas com implicações na prática docente, tendo como resultados a não identificação destas implicações na prática.

Ao concluirmos o balanço das produções, identificamos que nas pesquisas levantadas nenhuma deu conta de analisar aspectos da formação de um específico Programa de formação com implicações na prática docente - o que nos dispomos a tratar no presente estudo: Compreender que aspectos da formação continuada de professores no Ensino Médio no PNFEM foram trabalhados em 2015 e destes quais chegaram à prática docente. O contexto da pesquisa é o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, oferecida pela rede estadual de Pernambuco, no município de Belo Jardim, em uma Escola dos Músicos.

Passaremos então a tratar as categorias teóricas que fundamentam o nosso trabalho, iniciando pela formação continuadas de professores.

## 1.2 Contextualizando o objeto

Nas últimas décadas do Século XX, particularmente no que tange às reformas educacionais, a formação do professor emerge como fator importante para a melhoria da qualidade do ensino. Isso implicou ações diversas e contraditórias ligadas a um conjunto de reformas sintonizadas com os interesses internacionais na educação e na formação de professores, em países como o Brasil, de tal forma que os anos 90 ficaram conhecidos como a Década da Educação. Para Dourado (2002), nos anos 90 do Século XX, tanto as políticas públicas quanto as educacionais foram balizadas por reformas do Estado.

A partir da década de 1990, os debates acerca da formação de professores se intensificaram, com a implantação da Lei 9.394/96, uma nova reforma educacional foi proposta, impulsionada pelos organismos internacionais e as demandas oriundas da globalização com o propósito de adaptar o ensino ao novo contexto. O professor nesse processo passou a ser foco, nas políticas de responsabilização do fracasso ou sucesso no sistema escolar, a ele foi atribuída a responsabilidade de levar a educação a atingir qualidade, esta que se traduz na adequação do processo de ensino as demandas emergentes. No que se refere à questão da LDB, esta se configuram o avanço para a educação brasileira, pois além de trazer à tona a ~~da~~ elevação do nível de formação do professor, contribui para elevar a qualidade do ensino.

Acerca do debate relativo à formação de professores no Brasil, nesse período, Freitas (2002, p. 138) aponta dois movimentos que considera contraditórios: “[...] o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação, em particular, da formação de professores [...]”. Para a autora, o movimento docente construiu sua trajetória com a colaboração de muitos educadores e suas entidades organizativas que, desde o final dos anos 70 do Século XX, defendiam uma formação de professores vinculada à “[...] concepção da forma de organização da escola, às grandes questões sociais e ao movimento de trabalhadores pela construção de uma nova sociedade, justa, democrática e igualitária [...]”. Neste período, sinaliza a autora, foram discutidas também propostas alternativas ao modelo tecnicista existente na época.

O momento atual assiste a uma valorização da produtividade, da complexidade nos diversos segmentos da vida humana, inclusive na educação. Neste contexto, está incluída a figura do professor e os saberes que servem de base para sua prática educativa. Saberes estes que não podem ser desvinculados das outras dimensões do ensino: de sua profissionalidade, de sua formação e de sua epistemologia da prática (Tardif, 2002).

Pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica. Nesta perspectiva, faz-se necessário entender a formação do professor como um processo que auxilia no desenvolvimento profissional dos mesmos, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas de formação considerando o lócus do trabalho do professor.

Shigunov Neto e Maciel (2002), afirmam que para acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade atual é preciso um novo profissional de ensino, ou seja, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja comprometido com a sua formação.

Ressaltamos na perspectiva acima exposta, que a formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial. Contudo, para aqueles profissionais que já estão atuando, ela se faz relevante, uma vez que o avanço dos conhecimentos, das tecnologias e das novas exigências do meio social e político, impõem ao docente, à escola e às instituições formadoras, a continuidade e o aperfeiçoamento da formação e atuação profissional.

Porém, para que os estudos continuados atinjam seus objetivos, estes precisam ser significativos para o professor. Segundo Nascimento (2000), as propostas de capacitação dos docentes têm apresentado baixa qualidade 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. A formação continuada, por vezes, tem

levado ao desinteresse e indiferença por parte dos professores quando percebem que as atividades realizadas nestes estudos têm contribuído de forma limitada para sua prática docente.

Diante do exposto, é possível compreender que a discussão sobre a formação de professores como campo de conhecimento tem passado por “avanços e lacunas” tornando-se suscetível a múltiplas perspectivas.

Autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009), e Marcelo Garcia(2009), centram suas discussões em um conceito de desenvolvimento profissional docente que substitua a formação inicial e continuada, avançando para a compreensão de que a formação de professores precisa ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula.

Nóvoa (1997) aponta abordagens que tratam da formação de professores, saindo de uma perspectiva centrada na dimensão acadêmica para perspectivas profissionais, pessoais e de organização, a partir do contexto escolar. Ele alerta, inclusive, que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas adotadas no processo de formação. Também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão. Para Nóvoa (1997, p.26): “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

Retomamos a partir de então nosso objeto de pesquisa “A Formação Continuada de Professores e suas implicações na prática docente”, em busca de descobrir que aspectos contemplados na formação continuada de professores no PNFEM em 2015, chegaram à prática docente e se mantêm.

Buscamos, assim, saber se a formação continuada desenvolvida através dos módulos propostos pelo PNFEM realizado no município de Belo Jardim, no ano de 2015, trouxeram mudanças na prática do professor, nos seguintes aspectos:

a) O reconhecimento da formação **afetiva e humana** como aspecto na formação dos sujeitos, considerando suas necessidades e especificidades;

b) A prática docente vinculada à **formação integral** dos sujeitos, para além das áreas de conhecimento;

c) A prática docente vinculada as DCNEM, com foco no **aprofundamento dos conhecimentos científicos** em relação à organização curricular;

d) Conteúdos apresentados nos planejamentos e sua articulação entre as disciplinas, pautando a **Interdisciplinaridade**;

e) Instrumentos **Avaliativos** permitem ao estudante compreender suas **aprendizagens** e o professor identificá-las para **planejar e replanejar suas intervenções**;

Cabe ressaltar que o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi instituído através da Portaria nº 1,140, de 22 de novembro de 2013(MEC 2013) e representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas no sentido de elevar o padrão de qualidade do ensino Médio brasileiro, em suas diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos que a ele tem direito (BRASIL 2013).

A Formação Continuada de Professores do Ensino Médio teve 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 LDB 9.394/96 e as DCNEM 30/01/12. Estas ações têm por objetivo a melhoria da qualidade da educação e a implantação das DCNEM, documento que aponta o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como dimensões que precisam estar contempladas nos currículos de Ensino Médio, que deverão integrar os conhecimentos das diferentes áreas que compõem o currículo.

No estado de Pernambuco a Universidade Federal de Pernambuco, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado, assumiram a estruturação do Pacto no seguinte formato: A universidade coordenou a orientação dos trabalhos com os técnicos das Gerências Regionais de Educação – GRE's e estes, em momentos posteriores, coordenaram nas GREs os trabalhos junto aos orientadores de estudos. A partir deste processo, a formação teve início nas escolas, chegando finalmente aos professores.

Segundo o documento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) do Ministério da Educação e Cultura o objetivo geral do curso organizado no formato de módulos, é formar em nível de aperfeiçoamento ou extensão todos os professores e coordenadores pedagógicos que atuam no Ensino Médio, com vistas à valorização da formação do professor e dos profissionais da Educação, a partir do diálogo entre conhecimentos teóricos e experiências docentes e de gestão pedagógica. O mesmo privilegia a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundado no domínio de conhecimentos científicos e didáticos. Considera a escola como locus de formação continuada e (re)construção coletiva do projeto político-pedagógico em suas articulações com as

concepções de juventude e direito à qualidade social da educação(BRASIL 2013). A proposta do curso compreende o professor como um sujeito epistêmico, que elabora e produz conhecimentos com base na compreensão da realidade e nas possibilidades de transformação social.

## 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: DELINEANDO CONCEPÇÕES

Compreendendo que o desenvolvimento humano se dá através do processo de aprendizagem e vice versa, a formação é também um processo de desenvolvimento humano e profissional a ser encarada como um caminho de diversas possibilidades, permitindo as pessoas desenvolverem-se, construir as relações com os outros e associá-la a suas trajetórias e experiências profissionais.

No caso dos professores, a formação continuada está diretamente vinculada ao conceito de construção de novos conhecimentos, ideias e práticas, no sentido de se atualizar. Nesta perspectiva, a formação continuada pode ser encarada como uma ferramenta que auxilia os professores no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, na busca de conhecimento teórico-metodológico para o desenvolvimento profissional e para transformação de suas práticas.

Para tratar da formação dos profissionais da educação recorreremos a Marin (1995), quando afirma que há uma necessidade de se refletir sobre a terminologia referente à **educação continuada** dos mesmos, buscando um repensar crítico e revisional necessário ao processo educacional, que nos leve à compreensão dos conceitos, pois é a partir deles, que as decisões são tomadas e as ações propostas, justificadas e realizadas. Abordaremos a seguir quatro terminologias, a partir da perspectiva da autora, associadas à formação continuada, que nos fazem refletir sobre o discurso cotidiano dos professores referentes a esta formação nos últimos tempos. São elas: a reciclagem, o treinamento, o aperfeiçoamento e a capacitação.

A expressão **Reciclagem** foi utilizada de forma mais intensa na década de 1980, e se referia a uma forma de atualização pedagógica associada à modificação de objetos ou materiais, papéis, copos, garrafas e até mesmo lixo que podiam ser reutilizados para se transformem em outros objetos. Segundo Marin (1995), este termo não cabe para ser utilizado com pessoas, sobretudo com professores, considerando que estes não podem, e não devem, fazer tábula rasa dos seus saberes. Esta concepção para o momento atual tem tido um uso bastante reduzido, considerando que a adoção deste termo leva a implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros que tomam parcelas muito reduzidas do amplo universo que envolve o ensino, abordando de forma superficial (MARIN, 1995).

O termo **Treinamento** é sinônimo de tornar apto, capaz de realizar determinada tarefa, ter habilidades. O foco principal do treinamento está na modelagem de comportamentos, desenvolvendo automatismos que não manifestam a inteligência, entretanto, modelagem não é um termo que se adeque a natureza humana, embora em alguns casos, na educação, possamos pensar em ações para áreas específicas (como a educação física), em que se possa utilizar deste significado. A inadequação identificada neste caso se encontra na questão dos treinamentos desencadearem ações com finalidades meramente mecânicas.

Tais inadequações se tornam maiores à medida que as ações se distanciam das manifestações inteligentes, uma vez que no processo educacional não se modela comportamentos na espera de reações padronizadas; educa-se pessoas para exercerem funções pautadas pelo uso da inteligência (MARIN, 1995).

Para o verbete **Aperfeiçoamento** temos como significado algo a se concluir com esmero, com perfeição, adquirir maior grau de instrução. Já neste momento percebemos algumas inadequações no significado deste termo, se formos nos reportar a educação, considerando que o processo educativo é inconcluso. A perfeição na atividade educativa significa não ter falhas, há muito tempo temos a clara ideia de que, em educação, é preciso conviver com a concepção da tentativa, tendo em vista a possibilidade de acertos e erros e entendendo o aperfeiçoamento no sentido de corrigir “defeitos”, na busca da aquisição de um maior grau de instrução, adquirindo as condições próprias ao desempenho de uma profissão (MARIN, 1995).

A **Capacitação** traz a ideia de que existe um mecanismo para tornar as pessoas capazes, adquirindo as condições próprias ao desempenho de uma profissão. O conhecimento é advindo da persuasão ocorre através da doutrinação, no sentido de inculcação de ideias, processos de atitudes como verdades a serem aceitas. Neste modelo convivemos com a oferta de pacotes educacionais ditos como propostas ideais para melhoria e inovação do processo educativo (MARIN, 1995).

Além dessas expressões não é raro encontrar referências como “**educação permanente**”, “**formação continuada**”, “**educação continuada**”. Desse modo, por se tratar de termos voltados para o eixo da formação de professores, estas expressões são colocadas no mesmo bloco, por serem vistas pela autora com algumas similaridades, porém com algumas nuances não contraditórias, mas complementares. Ainda na perspectiva de Marin estas expressões se fazem compreender como: **Educação permanente** é compreendida como um processo da vida toda, em contínuo desenvolvimento, **Formação Continuada** é identificada como processo que trata do saber com vistas a mudança e a **Educação Continuada**

representa uma proposta de formação no lócus do próprio trabalho cotidiano, de maneira contínua. (MARIN 1995).

Diante desta profusão de denominações e por considerar que elas têm significados e implicações diversas, optamos pelo uso de *formação continuada*, para nos referirmos aos processos de formação do professor que concluiu a formação inicial e exerce a profissão, por entender que o processo de formação de um professor não se dá apenas em assistir a palestras e cursos durante a sua vida profissional, mas em buscar a satisfação pessoal e profissional ao consolidar sua profissão na produção de seus saberes e valores teóricos e práticos, possibilitando assim mudanças na prática.

Alguns desses termos continuam sendo utilizados para definir a formação continuada de professores. Prada (1997), em seus estudos, concebe que os termos se apresentam conforme uma dominação filosófica e são concebidos de acordo com as linhas ideológicas dos formadores, dos países, das instituições e até mesmo das diferentes regiões do país. Para tanto, o autor contribui apresentando os termos empregados na formação de professores, conforme segue:

#### **Quadro 5 – Termos empregados para formação continuada de docentes.**

<b>Capacitação</b>	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
<b>Qualificação</b>	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
<b>Aperfeiçoamento</b>	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
<b>Reciclagem</b>	Termo próprio de processos industriais e usualmente, referentes à recuperação do lixo.
<b>Atualização</b>	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
<b>Formação Continuada</b>	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou Aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os Professores já possuem.
<b>Formação Permanente</b>	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
<b>Especialização</b>	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
<b>Aprofundamento</b>	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.

<b>Treinamento</b>	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
<b>Re-treinamento</b>	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
<b>Aprimoramento</b>	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
<b>Superação</b>	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
<b>Desenvolvimento Profissional</b>	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
<b>Profissionalização</b>	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
<b>Compensação</b>	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Quadro elaborado a partir dos estudos de Prada (1997, p.88-89).

No quadro acima é possível perceberem-se inúmeros termos empregados, prevalecendo a compreensão de que, sem a formação contínua, o professor não conseguirá desempenhar seu papel como agente integrador de conhecimentos e valores perante a sociedade.

Nesta perspectiva, reforçamos nossa escolha pelo uso do termo *formação continuada* considerando que o professor é um profissional que tem por necessidade a busca de conhecimento contínuo, ou seja, um incessante trabalho de buscar novas práticas pedagógicas e novos métodos que enfatizem um ensino de qualidade.

As concepções acerca da formação continuada de professores têm se apresentado sobre múltiplos olhares. Com o intuito de compreender como se posicionam os teóricos sobre nosso objeto de estudo, trataremos a seguir a algumas abordagens sobre da temática:

Gatti (2009) defende que não existe clareza sobre o que é formação continuada, uma vez que os cursos que se oferecem com esta denominação, têm caráter tecnicista, não proporcionam trocas e ainda relaciona horas de formação como exigência para progressão funcional. Entretanto, considera que a formação continuada precisaria existir ainda que a formação inicial fosse a mais adequada possível para a escola que temos hoje, ou seja, a formação continuada funcionaria para todos os professores, independente do seu grau de instrução, pois é necessária para todos os profissionais como modo de fazer avançar os conhecimentos, aprofundar o que já se sabe, trabalhar as carências e criar novas necessidades de saberes.

Para Freire (1997), a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional. Neste contexto declara que somos seres inacabados, inconclusos, sendo a reflexão crítica sobre a prática, fundamental para aprimoramento da ação docente.

Já para Demo (2002), a formação profissional deveria ser a base fundamental da qualidade da educação, pois a “qualidade da educação depende, em primeiro lugar da qualidade do professor”. O professor tem a responsabilidade de formar pessoas, portanto torna-se fundamental que este tenha uma boa formação. A sociedade espera do professor uma formação primorosa que vá além dos demais profissionais e constitua-se não apenas como pré-requisito legal para o exercício da profissão, mas também por ser o substrato sobre o qual será construída toda sua carreira.

Nesta direção, Nóvoa (1992) afirma que a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que associam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas. Para o autor, a formação continuada de professores precisa abordar três eixos estratégicos: a pessoa, o profissional e a instituição. Investir na pessoa e dar um estatuto aos saberes da experiência é fundamental em todo processo educacional pela compreensão de que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.

Candau (2007) apresenta três aspectos fundamentais para o processo de formação continuada de professores: a escola, como lócus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. Isto significa dizer que a formação continuada precisa: primeiro, partir das necessidades reais do cotidiano escolar do professor; depois valorizar o saber docente, ou seja, o saber curricular e/ou disciplinar, mais o saber da experiência; e por fim, valorizar e resgatar o saber docente construído na prática pedagógica (teoria - prática).

Em consonância com o contexto das abordagens acima, Imbernón (2010) defende que haja uma prática de formação baseada em novas perspectivas a partir de: relações entre professores, emoções e atitudes, complexidade docente, mudança de relações de poder nos centros de professores, autoafirmação, comunicação, formação na comunidade e outras práticas que apresentem um novo formato para este processo, descartando do passado o que

não serve mais e construindo novas alternativas que beneficiem a formação de professores, e, portanto, a educação promovida por eles. Assim, surge a proposta de uma formação mais dialógica e participativa que procura focar em algumas ideias de atuação como: a reflexão prático-teórica do docente, a troca de experiências escolares e de vida, a união da formação a um projeto de trabalho, a formação como espaço de crítica das práticas cotidianas e o desenvolvimento da instituição educacional mediante o trabalho colaborativo.

Diante do exposto, consideramos a partir das contribuições de Gatti (2009), Freire (2007), Demo (2002), Nóvoa (1992), Candau (2007) e Imbernón (2010) que a formação continuada passa por reflexões sobre a realidade na qual se encontram os sujeitos do fazer docente. Portanto, as contribuições aqui abordadas têm sentido e relevância, na medida em que nos fazem compreender o processo de formação continuada como heterogêneo e que considera as necessidades, os problemas, as buscas dos professores, tornando, inviável a padronização de programas de formação que responda as demandas; importando, de fato, uma proposta de formação de professores que tome a reflexividade como eixo tornando-os protagonistas de sua própria formação e atuação profissional.

## 2.1 Formação continuada: recorte da trajetória nas últimas quatro décadas

Dada à relevância de se conhecer o processo de evolução da formação de professores, abordaremos este aspecto por meio de uma breve exposição cronológica desde a década de 1970 aos dias atuais, tomando como referência os estudos de Imbernón na América Latina.

### *Anos 1970*

Imbernón (2010) afirma que os estudos sobre a formação do professor como campo do conhecimento começam a se desenvolver na década de 70 do Século XX na maioria dos países latinos. Os estudos realizados analisavam a participação docente no planejamento das atividades de formação, buscando determinar as atitudes dos professores em relação aos programas de formação continuada. Nesse contexto, predominava o nível individual de formação, ou seja, cada professor era o único responsável pela busca de formação continuada. Assim, “os educadores daquela época procuravam atender suas necessidades profissionais por iniciativa própria e de forma espontânea.” (PALMA FILHO; ALVES, 2003, p.279).

Os poucos professores que eram formados possuíam um “pequeno” saber que durava toda a sua vida profissional. Podemos entender que a formação continuada nessa época não

era considerada importante, pois o saber “adquirido” durante a formação inicial já era suficiente para o desempenho da atividade docente.

Embora Imbernón (2010) afirme o surgimento e o esforço de grupos que se comprometeram com a formação continuada nos anos 1960 - 1990, os modelos das práticas educacionais eram predominantemente impregnados de uma concepção técnica instrumental. No entanto, não se pode dizer que nada aconteceu neste período, considerando que os mais inquietos procuravam através de velhos e novos autores encontrarem alguma forma de revigorar suas práticas educacionais.

*Anos 1980: O auge da técnica na formação.*

Nesta década, foram introduzidos elementos técnicos à formação de professores em resposta ao contexto neoliberal da época que baseava suas políticas na racionalidade econômica (IMBERNÓN, 2010). As universidades passam a criar programas de formação continuada de professores que são situados em modalidades de treinamento.

Esses programas de formação continuada são caracterizados pelo autoritarismo, ou seja, pelo que é trabalhado durante as atividades de formação pelo formador - devia ser assimilado e repassado aos estudantes pelo professor no exercício de suas funções. Nesta perspectiva:

Esses docentes foram formados no autoritarismo, com fundo positivista e com uma visão técnica de um ofício no qual havia soluções teóricas para tudo e para todos. Acreditaram nisso ou se forçaram a crer, para depois colocar tudo em quarentena. Alguns ainda não superaram isso. (Imbernón, 2010, p. 19).

Entendemos que a superação dessa concepção de formação continuada ligada a ideia de treinamento que na acepção de Marin (1995) reflete a padronização de comportamentos, ainda encontra-se na compreensão da constituição de alguns professores.

Desta forma, a década de 1980 fica caracterizada por uma concepção de formação continuada ligada à ideia de treinamento, mediante a valorização da técnica, enquanto resquícios da década de 1970, embora tenha se começado a perceber que essa ideia não atendia às necessidades reais do trabalho docente.

A concepção de formação vivenciada na década de 1980 remete ao que Prada (1997) concebe como “Treinamento”. Nas atividades formativas organizadas a partir dessa

compreensão, as habilidades são tratadas por meio da repetição como estratégia para a qualificação.

*Anos 1990: Introdução à mudança*

Imbernón (2010) afirma que nos anos 90 do Século XX ocorre a institucionalização da formação continuada como forma de adequar os professores aos tempos vigentes. Para ele, tal época se caracteriza pela potencialização do modelo de treinamento que até hoje perdura. Apesar disso, foi nessa época que começou a surgir uma mudança discreta, com o desenvolvimento de modelos de formação alternativos.

[...] nessa época começaram a se desenvolver aspectos positivos: a preocupação do âmbito universitário com estudos teóricos, uma consciência maior dos professores comprometidos, que demandava uma formação na qual os professores estivessem mais implicados, **o desenvolvimento de modelos de formação alternativos, como o questionamento da prática mediante projetos de pesquisa – ação**, a aproximação da formação dos cursos de formação de professores, o aparecimento de grande quantidade de textos, traduzidos e locais, com análises teóricas, experiências, comunicações, assim como a celebração de encontros, jornadas, congressos e similares (IMBÉRNON, 2010, p. 20- grifo nosso).

Particularmente no Brasil, observou-se reconhecimento da importância da formação continuada dos professores, que se manifestou nas pesquisas, nas recomendações contidas na legislação e na implementação de diversos programas e políticas públicas.

Mizukamiet al. (2002) destacam o envolvimento de diversas entidades educacionais brasileiras em experiências ricas e inovadoras de formação de professores. Dentre elas, a ANFOPE; a ANPED; o Fórum de Diretores de Faculdades de Educação – FORUMDIR; a Associação Nacional de Administração Educacional – ANPAE; o Fórum Nacional em Defesa da Formação do Professor; e, o Fórum Paulista de Pedagogia.

Em decorrência dessas mudanças vivenciadas nos anos 80/90confiou-se que as práticas de formação continuada poderiam promover um desenvolvimento econômico e profissional a partir de uma série de transformações nas orientações dos sistemas escolares, na cultura escolar, como também, diversas reformas nos métodos de ensino, implicando conseqüentemente, na mudança de concepções dos professores (Brito Silva, 2010). Vem à tona uma nova maneira de focar, de analisar e de praticar a formação dos professores.

Estabelece-se a ideia dos projetos educativos e curriculares, o modelo questionador, o conceito de professor investigador e a pesquisa-ação.

#### *Anos 2000 até a atualidade: A busca de alternativas*

Analisar o processo de formação continuada de professores nos tempos atuais requer uma série de reflexões e pesquisas orientadas a construir uma nova concepção de formação continuada contrária à concepção imposta pelo poder dominante. Nesse sentido, os estudos têm abordado que as práticas formativas sejam desenvolvidas a partir da reflexão dos professores sobre (e nas) as ações de formação. Dessa forma, a concepção de formação continuada precisa estar ligada a processos reflexivos, que valorizem a experiência dos professores e o desenvolvimento de ações permanentes no âmbito da escola.

Imbernón (2009, 2010) acrescenta que vivemos ainda num contexto escolar de poucas mudanças, visto que as condições dos professores, em muitos países do mundo, estão muito longe do que se espera. Para ele:

[...] os últimos anos de formação continuada de professores, e, sendo mais específico, desde os princípios do século XXI, significaram um retrocesso ou, para ser mais benevolente ou exato, um estancamento, certa nostalgia para alguns, preocupação para outros e certo desconforto sobre o tema para a maioria (IMBERNÓN, 2010, p.7).

Os contextos sociais que condicionam a formação refletem uma série de forças em conflito que fazem emergir a crise institucional da formação. Ganha espaço a opção de analisar a formação não só como domínio de conhecimentos das disciplinas científicas e acadêmicas, mas sim de propor a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação.

Conforme as reflexões dispostas quanto à compreensão de formação continuada nas últimas décadas, destacamos a existência de uma evolução que incide na prática docente, considerando-a como elemento formativo.

#### 2.2 Marco regulatório da formação continuada no Brasil

No Brasil, as discussões em torno da formação continuada de professores são relativamente recentes. A década de 1970 ficou marcada pelo signo da formação inicial, já a

década de 1980 predominou o signo da profissionalização em serviço, ou seja, a formação continuada. Nesse período, os professores buscavam romper com a formação tecnicista, até então predominante.

A busca era por uma formação com base em concepções mais avançadas, tendo em vista a contextualização e o caráter de formação crítica que passava a ser defendida nos meios acadêmico sem decorrência da situação política no país, que lutava pela vigência do processo de democratização. Destaca-se, neste período, o caráter sócio histórico dessa formação e a necessidade de um profissional que compreendesse a realidade do seu tempo e se comprometesse com a transformação social.

Segundo Sheen (2002), o primeiro órgão que se tem registro no Brasil, elaborado para oferecer assessoramento pedagógico ao professor foi o Laboratório de Ensino Superior da Faculdade de Educação da UFRGS, criado em 1971 - período em que a UNESCO declara a importância da educação permanente, gerando uma atitude diferenciada frente às reuniões pedagógicas, palestras e cursos. A partir daí, a formação em serviço do professor passou a fazer parte das discussões entre os professores. Neste laboratório a formação era oferecida com o objetivo de possibilitar a formação pedagógica para o exercício da prática docente, em primeiro lugar, como alternativa de atendimento às necessidades de professores e estudantes; em segundo lugar, como importante setor, cujos profissionais deviam integrar suas preocupações pedagógicas às dos outros profissionais de outros setores, em que o pedagógico também era objeto de trabalho e estudos.

Na década de 1980 o país viveu com intensidade a luta pela redemocratização. Nesse período foi instituída a Constituição Federal (CF) como documento normatizador de condutas e comportamentos de todas as pessoas e corporações para todo o território brasileiro. No capítulo III da CF intitulado “Da Educação, da Cultura e do Desporto”, a Educação constitui a Seção I. Nesta seção, são apresentados os princípios em que o ensino necessitam ser ministrados. A referida Seção, porém, faz referência à formação continuada de professores.

Em continuidade às mudanças mobilizadas pelo processo de redemocratização do país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96, aborda a formação continuada dos profissionais da educação apenas em alguns artigos específicos, como no art. 1.º ao destacar que os programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis ficam a cargo dos institutos superiores de educação, visando à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica. O documento aponta ainda para a questão da formação de profissionais da educação- título que engloba os artigos de 61 a 67, além do artigo 87, § 4º, que trata das

exigências de formação superior dos professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Deste conjunto de artigos, julgamos necessário discutir os art. 61, 67 e 87, tendo em vista que os mesmos abordam de forma específica a formação continuada.

O art. 61 da referida lei menciona a formação dos profissionais da educação e estabelece:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a **capacitação em serviço**; II - **aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino** e outras atividades (BRASIL, 1996 - grifo nosso).

O artigo ressalta a experiência adquirida por meio da prática, associada à formação teórica que sustenta e dá significado à prática como elemento necessário ao desenvolvimento de propostas de formação continuada, compreendendo a relação estabelecida entre teoria e prática mediante a capacitação em serviço. O resultado desta prática implica no aperfeiçoamento profissional conforme o estabelecido pelo artigo 67.

O art. 67 da Lei 9.394/96 salienta a valorização dos profissionais da educação:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; II - **aperfeiçoamento profissional continuado**, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Este artigo trata das incumbências dos sistemas de ensino no que diz respeito à valorização do profissional da educação, ressaltando o aperfeiçoamento profissional continuado.

Outro artigo dessa mesma lei que aborda a questão da formação continuada é o art. 87º

[...] os programas de **formação continuada** estarão abertos a profissionais da educação básica nos diversos níveis, sendo organizados de modo a permitir **atualização profissional**. § 1º Os programas de formação continuada para professores terão duração variável, dependendo de seus objetivos e das características dos profissionais neles matriculados. § 2º A

conclusão de programa de formação continuada dará direito a certificado (BRASIL, 1996).

O referido artigo trata da formação como uma possibilidade que poderá ser oferecida aos profissionais dos diversos níveis da educação básica tendo sua duração a partir dos objetivos e das características dos profissionais matriculados e todos terão direitos a certificação.

Nesta perspectiva outro documento relevante é a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (BRASIL 2006), que trata de diretrizes, ações e processos que norteiam as políticas de formação desenvolvidas pelo MEC. O referido documento tem como propósito contribuir para o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria da qualidade de ensino, tendo como fim a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Dentre as diretrizes estabelecidas pela Rede e adotadas pelo MEC destacamos “A formação continuada deve ter como referência a prática docente e o conhecimento teórico” (BRASIL, 2006 p.23), por dialogar com o nosso objeto de pesquisa que trata da formação continuada e as implicações na prática. Conforme as diretrizes apresentadas, compreendemos que a formação precisa possibilitar uma prática investigativa e reflexiva que vincule o que foi estudado ao saberes construídos no fazer docente.

Em consonância com o documento tratado anteriormente nos reportamos a Resolução nº 02 de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). Na presente resolução tomamos como referencia o artigo 16:

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

Conforme o extrato acima explicitado, consideramos a formação em seu papel reflexivo quanto à prática do profissional docente. Nesta direção, no inciso III a concepção de formação considera “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (BRASIL, 2015.p, 14). O inciso

fortalece a ideia de uma formação que possibilite ao professor a articulação e aperfeiçoamento da prática.

Tendo em vista a análise do que propõe o marco regulatório, nos reportamos ainda ao Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) e ao Plano Estadual de Educação (PEE, 2015), por se tratar de documentos que orientam a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional.

O primeiro documento analisado é constituído por 14 artigos, 20 metas com suas respectivas estratégias. Dentre as metas estabelecidas pelo PNE destacamos que apenas 01 que aborda a formação de professores da educação básica.

Meta 16 [...] formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica **formação continuada** em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino [...] (BRASIL, 2014c, p. 78-80).

A referida meta ao assegurar a formação continuada em cada área específica de atuação para os profissionais da educação básica ratifica a relevância do processo formativo.

O segundo documento analisado trata-se do PEE que também se apresenta estruturado em 20 metas e sendo elaborado em consonância com o PNE, apresenta a meta 16 acima citada com diferença apenas no percentual previsto para formação, uma vez que no PNE há previsto 50% e no PEE-PE há 37,4%.

Diante do exposto, torna-se indiscutível reconhecer que há um avanço na legislação educacional no Brasil que tem contribuído no sentido de apresentar a formação continuada como um direito do professor.

### 2.3 Contribuições da formação continuada para a prática docente

Segundo Nóvoa (1999), se tornar professor é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado. Tal afirmativa nos faz buscar nas políticas de formação docente existentes no Brasil, que concepções permeiam a formação docente? Há um movimento que impulsiona o professor a repensar criticamente sua atuação profissional?

Pautamos nosso posicionamento na perspectiva de que a formação continuada precisa ser uma constante na carreira de todo e qualquer profissional, sobretudo na formação docente. Sendo assim, a formação continuada necessita de um processo dinâmico e crítico, promotor de

reflexão, de tomada de consciência e de constituição de proposições superadoras das demandas presentes no contexto da prática.

Ao analisar a formação continuada diretamente ligada ao papel do professor; as possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e as possíveis mudanças do contexto escolar, Imbernón (2010) ressalta que esta pode fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, contribuindo para transformar sua prática.

A formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é oportunizar o desenvolvimento das ações reflexivas sobre a própria prática docente, elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço privilegiado por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças. Neste sentido, segundo Farias (2006) “a mudança é uma práxis”, isto é, um processo de ressignificação da prática.

### 3 ARTICULAÇÕES SOBRE PRÁTICA DOCENTE

Neste capítulo nos propomos a tratar da prática docente com o intuito de reverberar nosso objeto de estudo - formação continuada e suas implicações na prática docente, instigados pela necessidade de compreender melhor esse “fazer docente” que se efetiva no cotidiano da profissão professor. Para tanto nos reportamos a Silva (2001), que compreende a prática docente em uma perspectiva dialógica que se efetiva a partir de situações desafiadoras para os estudantes, incentivando-os a entender o que está sendo compartilhado através da participação conjunta.

“Entendo prática docente como um processo de ensino exercido pelo/a professor/a e que não se efetiva isoladamente, nem individualmente, mas através da relação pedagógica, numa associação teórico-prática, expressa por unidades didáticas, a partir das necessidades de uma dada realidade a fim de mantê-la ou transformá-la”. (SILVA, 2001, p.43).

Conforme a perspectiva apresentada por Silva (2001), consideramos a abordagem de Freire (1986), que nos inspira a entender a prática docente adjetivada pelo termo *dialógica*, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por professor e estudante, na direção de uma leitura crítica da realidade. Neste modelo de prática docente o professor aprende com o estudante, ao pesquisar sua realidade, seu desenvolvimento cognitivo e afetivo - enquanto o estudante aprende, por meio de um processo de reconstrução e criação de conhecimentos daquilo que o professor sabe, tem para compartilhar.

Pensar na prática docente, portanto, é pensar no fazer do professor repleto de sutilezas e significados. “Implica entender que os professores possuem saberes profissionais cheios de pluralidades que emergem no âmbito de suas tarefas cotidianas” (TARDIF, 2000, p.43). Não só saberes, mas, também, sensibilidades cultivadas ao longo de sua formação e atuação que orientam sua ação no contexto de uma sala de aula. É esse, pois, o pensamento que precisa ser construído com os professores, a fim de que se possam ter práticas docentes, as quais consistam num:

[...] processo de ação e de reflexão cooperativa, de indagação e experimentação, no qual o professor/a aprende e ensina porque aprende, intervém para facilitar, e não para impor, nem substituir a compreensão dos alunos/as, a reconstrução do seu conhecimento experiencial; e ao refletir sobre a sua intervenção exerce e desenvolve sua própria compreensão. (SACRISTÁN E PÉREZ GOMÉZ, 1998, p. 379)

Os autores ressaltam a necessidade de se construir nos professores uma nova visão de prática docente pautada na perspectiva de ação, reflexão, intervenção e reconstrução do conhecimento.

A partir deste contexto, emerge a necessidade de superar a visão de prática docente apenas como uma ação de transmitir conhecimento, considerando que a prática tem relações com um contexto maior, com as estruturas da instituição, com as necessidades biológicas dos sujeitos, além da relação com a teoria. Vasquez (1997, p.24), mostra que “entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação de consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação”.

É importante ressaltar que não existe um saber docente formado apenas da prática, pois ele precisa ser também composto pelas teorias educacionais. Nesse sentido, Pimenta (2005, p. 24) destaca a importância da teoria na formação docente, já que “dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si próprios como profissionais”, para neles intervir, transformando-os. Tal concepção esclarece, então, que a teoria, quando articulada a prática, tem um papel fundamental para a atuação eficiente do professor.

A partir desta perspectiva, a prática docente pode ser pensada segundo Fernandes (1999, p.159) como

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Neste sentido, o autor considera a prática como aplicação das regras ou dos princípios de uma arte ou ciência na sociedade em que se vive, as práticas docentes são realizadas com base nos conhecimentos pedagógicos dos sujeitos envolvidos no contexto educacional.

Nesta linha de reflexão, Franco (2006), defende um modelo de prática docente organizada a partir das demandas de tempo e espaço que os contextos lhes colocam.

A prática docente é um trabalho docente que se organiza em vários **tempos e espaços**. Tempo e espaço de **pensar a aula**; tempo e espaço de **pré-organizá-la**; tempo e espaço de **propô-la** e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de **avaliá-la**; tempo e espaço

de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo [...] (FRANCO, 2006, p.26 - grifo nosso).

Segundo a autora, a prática docente se consolida a partir dos vários tempos e espaços, utilizando esses para pensar, organizar, propor e avaliar toda a ação para efetivação da mesma. É perceptível, então, que o ‘saber-fazer’ do docente é composto por diversas nuances e significados. Tal noção acompanha a ideia que o ensinar é uma prática social, ou seja, é formada por sentidos e significações múltiplas de todos que compõem o espaço escolar (professores, alunos, comunidade e até mesmo a própria instituição).

Neste movimento emerge a necessidade de considerar a reflexão como imprescindível ao exercício da prática docente, para que se possa obter um entendimento claro da ação desenvolvida pelo professor em sala de aula, podendo a partir de então pautar o seu trabalho em torno de uma prática docente crítico-reflexiva.

No entanto, tratar da reflexão na prática docente é um exercício complexo, que necessita de rigorosidade, envolvimento e objetivos, visto que

[...] A reflexão crítica não se pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro, ao definir-se diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm sua origem social e histórica. (CONTRERAS, 2002, p. 163)

Como exposto por Contreras (2002), a reflexão crítica vislumbra um processo de tomada de consciência do educador que vai além de suas próprias intenções, pois a criticidade que permeia esta reflexão, permite-lhe questionar a estrutura social que acaba por envolver seu trabalho, possibilitando-o, uma noção crítica e consciente da prática por ele desenvolvida e das conseqüências dessa prática social na sua atividade docente.

Conceber a reflexão como parte indissociável da prática docente, não é uma tarefa tão simples, ainda mais quando há referência a uma reflexão crítica, visto que muitos professores têm enraizadas concepções atrasadas acerca do próprio trabalho, sem interesse em transformá-las o que dificulta a inserção da reflexão crítica do próprio trabalho.

Conforme Sacristán (1999), o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que ilumina as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Ao realizar essa tarefa, o professor proporciona reflexões sobre a prática pedagógica, pois, parte-se do pressuposto de que ao assumir a atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado gerando uma cultura objetiva da

prática educativa. Conforme, o referido autor (1999, p. 73), ”a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”.

Tendo em vista as concepções explicitadas até então construímos uma compreensão de prática docente como sendo uma ação planejada, intencional e reflexiva, guiada por princípios éticos que se realiza na sala de aula, envolvendo professor e estudante, com vistas a promover a aprendizagem dos estudantes, preparando-os para se reconhecerem no mundo como sujeitos críticos e reflexivos.

### 3.1 Em busca de caminhos para uma prática docente critico-reflexiva

No contexto atual emerge a necessidade de uma prática docente pautada em uma ação crítico-reflexiva como elemento desafiador, o que por sua vez possibilita ao professor encarar os desafios. Não é suficiente apenas questionar-se a respeito de uma nova forma de ensinar, no sentido de repensar suas atitudes, concepções, métodos e conhecimentos em relação ao processo de aprendizagem do estudante, mas também inovar nas suas relações profissionais que começa com a observação de sua postura em relação ao outro.

Por isso, torna-se fundamental que o professor busque na sua formação, compreender princípios e saberes que são necessários à prática docente. De acordo com Pimenta:

Os educadores devem se apropriar desses princípios, que se dão na medida em que amplia a consciência de uma **práxis transformadora**, que deve vir subsidiada pela **ética profissional** e pela **autonomia** sobre o seu saber-fazer, tais princípios se referem ao tipo identidade profissional. (PIMENTA 1999, p. 90 - grifo nosso).

Nesse sentido, é essencial uma mudança de postura dos professores a partir de uma formação crítico-reflexivo baseada em princípios éticos e autônomos com propósitos de alcançar uma prática docente transformadora.

Surge, então, a necessidade de se formar professores que reflitam sobre sua prática, buscando aperfeiçoá-la com o propósito de beneficiar todos que fazem parte do contexto escolar.

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma

situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral (ALARCÃO, 2005, p. 176).

Neste sentido, o professor como profissional reflexivo atua a partir de um processo de interação com os estudantes e toda a comunidade escolar, pensando sobre sua prática e confrontando suas ações.

Nesta direção, Alarcão (2005) conceitua o professor reflexivo, descrevendo-o como um profissional que necessita saber quem é e as razões pelas quais atua, conscientizando-se do lugar que ocupa na sociedade. A autora acrescenta ainda que: “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos”. (ALARCÃO, 2005, p. 177).

Com o propósito de desenvolver uma prática docente reflexiva o professor precisa rever mentalmente seu trabalho e a situação por ele organizada e vivenciada através do processo de ação-reflexão-ação.

A práxis é, na verdade atividade teórico-prática ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático [...]. O objetivo (produto) é o resultado de um processo que tem seu ponto de partida no resultado ideal (finalidade) [...] produz-se sempre certas inadequações entre o modelo ideal e sua realização [...]. O que significa que a consciência não pode limitar-se à imprevisibilidade do processo exige também um dinamismo de consciência (VASQUEZ, 1968, p. 241-242).

A reflexão do professor sobre seu trabalho implica em uma reflexão sobre ele próprio, representa um engajamento crítico em uma autoavaliação que suscitam mudanças na sua práxis.

O professor reflexivo é visto, portanto, como quem criticamente analisa e interpreta sua prática, torna-se investigador de sua ação, não apenas revendo conhecimentos, mas produzindo novos. Nesse âmbito, destaca-se a necessidade de uma formação que promova reflexões dos problemas e das atividades que ocorrem no contexto escolar. Juntos os professores mobilizam seus saberes que serão ponto de partida para resolução de fatos que ocorram em seu cotidiano. Pérez Gómez, afirma que: “Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que

não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica”. (PEREZ GOMEZ, 1997, p. 110).

A afirmação de que, na prática, o professor se defronta com diversas situações, aponta a reflexão como instrumento dinâmico de competência na revisão das ações, servindo de ponto de partida para novas questões teórico-metodológicas que envolvem a complexidade da prática.

Essa reflexão crítica permanente precisa constituir-se como orientação prioritária para a formação continuada dos professores que buscam a transformação por meio de sua prática cotidiana. “[...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38).

É necessário destacar ainda que, quando a reflexão se torna contínua na prática docente, surge a possibilidade de completar a tarefa de unir teoria e prática. Para tanto, inicialmente o professor precisa olhar criticamente os saberes implantados na sua escola ou no seu trabalho, examinando e melhorando o ensino.

A reflexão sobre a prática constitui-se em possibilidade para a busca de um trabalho em que se alia fundamentação teórica com a prática docente, na perspectiva da criação de um profissional reflexivo, capaz de atuar para o desenvolvimento do meio em que vive, não apenas reproduzindo o conhecimento obtido na graduação, mas transformando esse conhecimento e as práticas sociais correspondentes. Neste contexto, citemos Freire (1996, p. 39), ao afirmar que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, emergindo assim, um professor prático reflexivo capaz de criar suas próprias ações, de administrar as complexidades reais e de resolver situações problemáticas por meio da integração inteligente entre a técnica e os conhecimentos práticos adquiridos.

Salienta-se ainda, segundo Vásquez (2007, p. 243), “[...] a teoria vem fundamentar a prática”; assim, existe uma unidade entre a teoria e a prática, uma contribuindo para o desenvolvimento da outra.

O professor necessita, portanto, observar sua prática, refletir a respeito das necessidades apresentadas e, voltar-se para si mesmo com uma análise franca e, acima de tudo, construtiva de sua prática, para que assim de fato ele possa buscar uma possível melhoria, considerando que é a partir de uma prática crítico-reflexiva que a ação do professor poderá assumir um caráter transformador.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

A partir dos objetivos e intencionalidades de nossa pesquisa, delimitamos o trajeto metodológico utilizado a seguir.

A princípio, a pesquisa é de caráter qualitativo que, conforme Minayo (2001, p.22), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis”.

A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se por esta preocupar-se com o processo, com as interações, sentimentos, emoções; bem como pela relevância social do tema pesquisado.

Justificamos, ainda, a opção pela abordagem qualitativa ancorados na concepção de Chizzotti (1991, p. 79) ao afirmar que nela existe “[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito”, na qual o conhecimento não seria representado por dados isolados, já que o pesquisador interpreta e dá significado a eles. Sendo assim, tal pesquisador não é um relator passivo e suas interpretações e percepções têm papéis significativos que influenciam diretamente os resultados finais.

### 4.1 Contexto da Pesquisa

Com o propósito de atender ao nosso objetivo de *compreender que aspectos da formação continuada de professores no Ensino Médio no PNFEM foram trabalhados em 2015 e destes, quais chegaram à prática docente*, optamos por tomar como contexto, o Pacto Nacional de Fortalecimento pelo Ensino Médio no estado de Pernambuco - um programa de formação continuada articulado e coordenado pela União e os governos estaduais, a partir da implantação de políticas públicas que objetivam elevar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro, em suas diferentes modalidades.

O conteúdo deste Pacto, expressa as discussões realizadas nos últimos anos pelo Ministério da Educação, Secretarias de Estado da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação (CONSED), Universidades, Conselho Nacional de Educação e Movimentos Sociais, assim como as intensas discussões realizadas no Fórum de Coordenadores Estaduais do Ensino Médio.

Trata-se de um programa de formação que compreendemos ser de relevância para professores e coordenadores do ensino médio, se considerarmos o contexto de influência em que se encontra este segmento de ensino e as necessidades que passam os professores no que diz respeito a formação.

No estado de Pernambuco, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado assumiram a estruturação do Pacto no seguinte formato: A UFPE coordenou a orientação dos trabalhos com os técnicos das Gerências Regionais de Educação (GRE's) e estes, em momentos posteriores, coordenaram nas GRE's os trabalhos junto aos orientadores de estudos, extensivo aos 16 municípios de sua gestão, sendo Belo Jardim um deles. A referida formação atendeu a 05 escolas de ensino médio no município de Belo Jardim, dentre estas uma Escola de Músicos onde desenvolvemos nossa pesquisa.

A referida escola foi escolhida por ser referência em ensino médio e adotar uma proposta de tempo integral, na qual os professores têm dedicação exclusiva e, supostamente, melhor condição de vivenciar a proposta da formação do PNFEM.

Neste contexto, adotamos os procedimentos da análise documental, da observação e da entrevista para efetivarmos a referida pesquisa. Situaremos então, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

#### *4.1.1 O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*

O PNFEM é um Programa de âmbito nacional que tem como objetivo principal a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos atuantes no ensino médio, promovendo a formação e valorização profissional. Com o propósito de enfrentar os desafios do ensino médio, o MEC em parceria com Instituições de Ensino Superior (Universidade Federais), elaborou a proposta, tendo como público alvo o professorado do ensino médio. A equipe de formação de professores é estruturada da seguinte forma: coordenador geral, coordenador adjunto, supervisor, formador da IES, formador regional e orientador de estudo.

Ressalta-se neste Programa, como eixo central do processo formativo, o desenvolvimento da temática "**Sujeitos do Ensino Médio e formação Humana Integral**", que orientou a discussão e o trabalho nas etapas do curso. Nas escolas, o curso compreendeu uma carga horária de 200 horas para o professor, sendo 100 horas na primeira etapa, destinadas ao estudo dos seis Cadernos de Formação e materiais complementares da SEDUC

e IES; e 100 horas na segunda etapa, destinadas ao estudo dos cinco cadernos de formação - o que inclui a Organização do Trabalho Pedagógico. Todo o processo de formação foi mediado pelo orientador de estudo (das escolas), que deveria planejá-lo e discuti-lo com o formador regional (das GRE's). As temáticas foram trabalhadas, de forma individual, por meio de leituras e exercícios práticos dirigidos com duração de 3 horas e, de forma coletiva, em encontros semanais também com duração de 3 horas, utilizando-se a hora-atividade.

A primeira etapa compreendeu os seguintes eixos temáticos: *Sujeitos do Ensino Médio e formação humana integral; Ensino Médio e formação humana integral; O currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral; Organização e gestão do trabalho pedagógico; Avaliação no Ensino Médio; e Áreas de conhecimento e integração curricular.*

A segunda etapa compreendeu o estudo aprofundado das *áreas de conhecimento e suas articulações com os princípios e desenho curricular das DCNEM e dos Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento, assim organizada: Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia); Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna); e Matemática.* Nesta etapa, contemplou-se, ainda, a análise e a reescrita coletiva do projeto político-pedagógico da escola e uma reflexão específica sobre a diversidade no sentido de garantir os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento para todos os estudantes.

A modalidade de ensino foi presencial com carga horária de 200 horas para professor e coordenador pedagógico do Ensino Médio. O número de participantes foi de 35 professores por escola, garantindo-se a oferta para todas as escolas que tivessem no mínimo 5 professores atuantes no ensino médio. O Programa durou 12 meses e a efetivação do mesmo nas escolas se deu no período de 10 meses. Em Pernambuco, a I Etapa aconteceu de setembro/2014 a janeiro/2015 e a II Etapa de fevereiro/2015 a junho/2015.

Foram realizados, ainda, ao longo do período da formação, três encontros com carga horária de 8 horas cada um, para aprofundamento, acompanhamento e avaliação da formação. Cada etapa foi composta por 48 horas, perfazendo 96 horas de formação entre os anos de 2014 e 2015.

Neste período, os orientadores de estudo foram formados através de encontros de estudos ministrados pelos formadores regionais. A formação foi composta por 24 horas iniciais presenciais e mais três encontros de 8 horas cada um, realizados em cada etapa do curso, nos polos regionais a que as escolas estavam vinculadas, perfazendo uma carga horária de 48 horas em cada etapa do curso, o que totaliza 96 horas de formação em 2014.

## 4.2 Delimitação do Campo de Pesquisa

Considerando que o público alvo da nossa pesquisa se encontra no universo de uma escola pública estadual de referência em ensino médio, no município de Belo Jardim- PE, apresentamos a instituição e os participantes da pesquisa. Em nosso texto, trataremos a referida instituição como “Escola de Músicos”, conforme segue.

### 4.2.1 A Escola de Músicos

A Escola de Músicos constitui-se como entidade jurídica sem fins lucrativos, de caráter público e de fins educacionais. Tem como mantenedor o Poder Público Estadual, gerenciada pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco. Oferece o Ensino Médio em regime semi-integral, e EJA Médio, funcionando nos seguintes turnos: I – manhã, das 7h 30min às 12h; II – tarde, das 13h às 17h 30min; e III - noite, das 18h e 40min às 22h.

A referida escola dispõe dos ambientes necessários para atender a demanda de estudantes que recebe, deixando a desejar em algumas questões relacionadas aos espaços físicos necessários a um melhor desenvolvimento das aulas. Conta com um quadro de funcionários administrativo deficitário e um corpo docente de 70% com professores efetivos e 30% de contratados.

A instituição tem como objetivo “formar sujeitos conscientes, reflexivos, participativos, autônomos, solidários e construtores de valores que impulsionem a democratização social e cultural mais efetiva, preparando-os para a vida, qualificando-os para o exercício da cidadania, numa perspectiva de aprendizagem permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2009, p 12). A partir do referido objetivo entendemos que o PPP da escola campo da pesquisa nos apresenta uma proposta de trabalho vinculada a um modelo de escola democrática que busca preparar seus estudantes para a vida.

## 4.3 Os participantes da pesquisa: Professores da Escola de Músicos

De posse do PPP da escola, levantamos algumas informações preliminares acerca da Instituição. A mesma possui 30 professores, todos com especialização em suas áreas de

atuação, 02 deles com mestrado. Todos passaram por um processo seletivo para atuar na referida instituição, considerando que o formato de desenvolvimento das atividades diárias se diferencia das escolas regulares. Os professores participaram do processo de formação ofertado através do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Dos 30 professores, selecionamos 02 para participarem desta pesquisa considerando os seguintes critérios:

- Ter participado de todos os módulos de estudos oferecidos na formação do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio em 2015;
- Ser efetivo do quadro da rede estadual;
- Atuar na escola nos últimos quatro anos;
- Corresponder aos segmentos específicos por área de atuação. (Ciências Humanas e Ciências da Natureza).

Intencionando a preservação dos participantes no tangente a possíveis exposições, optamos pelo tratamento *professor 1* e *professor 2*.

Quanto aos perfis dos participantes da pesquisa, temos *professor 1* com 39 anos e *professor 2* com 30 anos. Ambos ingressaram na rede pública estadual através do mesmo concurso público realizado no ano de 2006, tendo, porém, iniciado suas atividades acadêmicas a 12 anos. Possuem especialização em suas áreas específicas de atuação, sendo o *professor 1* (Ciências Humanas) e *professor 2* (Ciências da Natureza), ressaltando que o *professor 1* já concluiu o mestrado na sua área de atuação.

Ao serem convidados para participarem da nossa pesquisa, ambos se colocaram à disposição.

#### 4.4 Procedimentos de coleta e análise dos dados

Com o intuito de responder aos objetivos da presente pesquisa, definimos para **mapear os aspectos trabalhados na formação continuada dos professores do Ensino Médio (PNFEM) da rede pública estadual no município de Belo Jardim**, adotar como procedimento de coleta a análise documental, a observação e entrevistas. De acordo com Lüdke e André,

“a análise documental pode se constituir uma abordagem valiosa de dados qualitativos, considerando que os documentos não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto”. Lüdke e André, (1986. p 63)

Desse modo, seguimos com leitura e interpretação dos documentos, a fim de acessar os dados que expressassem os aspectos trabalhados na formação e que caracterizassem a proposta de formação do PNFEM. Os documentos utilizados foram 11 cadernos de estudo trabalhados no decorrer da formação. Procedemos, assim, pela via da **análise temática ou categorial** com o estudo destes documentos, procurando levantar as temáticas articuladoras da proposição de formação, que se integrasse à prática docente.

Nesta perspectiva, estratificamos nos documentos os aspectos pautados na formação. São eles: *a formação integral; o processo de humanização; o aprofundamento dos conhecimentos científicos; a interdisciplinaridade; o planejamento e a avaliação.*

Na sequência, iniciamos a observação da prática docente, intencionando o alcance dos objetivos: **identificar dentre os aspectos trabalhados na formação continuada do PNFEM quais deles chegaram à prática docente e se mantêm; e analisar os desafios encontrados na inserção dos aspectos pautados na formação continuada do PNFEM, na prática docente.** Concebemos a observação “[...] significa mais que ver e ouvir consiste em apreender para além do que é dito, examinar nas entrelinhas da fala, do comportamento e até de momentos em que o sujeito não diz nada, mas seus atos falam por ele.” (VIANNA, 2003, p.10).

A opção por realizar a observação da prática docente, ancorou-se, ainda, na abordagem de Ludke e André (1986), pois entendermos que a experiência de observar a ação docente em sala de aula possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.

Nessa perspectiva, iniciamos a observação, contemplando os aspectos que foram elencados na análise documental e que permearam os estudos durante a trajetória no curso. O roteiro foi organizado conforme os aspectos presentes no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, exposto anteriormente.

Salientamos que, para chegarmos às observações consideramos os eixos propostos nos cadernos de estudos do PNFEM que têm como principais aspectos: *a formação integral, o processo de humanização, a interdisciplinaridade, os conhecimentos científicos, o planejamento e a avaliação*, propondo a atuação do professor participante desta formação, explorando estes aspectos em sua sala de aula.

O processo de observação pautou-se no seguinte roteiro investigativo: I- A prática docente tem se concretizado a partir de uma **dimensão humanizadora**, com foco na **formação integral**; II- Há uma prática de situações investigativas que levem os estudantes a

trabalharemos com o **conhecimento científico**; III- Há propostas de incentivo à pesquisa conforme sugerem as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; IV- O trabalho docente está vinculado à prática da **interdisciplinaridade**; VI- Os professores desenvolvem suas atividades a partir de um **planejamento** de ensino; e VII- As **práticas avaliativas** são vistas como instrumento de orientação para o professor, no sentido de que os mesmos possam atingir seus objetivos.

O instrumento de registro das observações foi o diário de campo, que segundo Cruz Neto (2001), é o “amigo silencioso” do pesquisador, no qual serão anotadas diariamente as percepções, angústias, questionamentos e informações coletadas em campo. Para o autor, o diário de campo é pessoal e intransferível e “sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vão congregam os diferentes momentos da pesquisa [...]” e sua elaboração “demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objeto estudado” (CRUZ NETO, 2001, p. 63-64).

Nesta perspectiva, mantivemo-nos em campo para observação no período de 02 de outubro a 04 de dezembro de 2017, realizando 10 sessões de 04 horas cada, no total de 40 horas de observação.

E por fim, utilizamos, ainda, a entrevista semiestruturada, enquanto procedimento complementar de coleta, realizada após a análise documental e as observações. Triviños (1987) afirma que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p.152). O autor defende que a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que se relacionam ao tema da pesquisa.

Para a referida entrevista, procuramos extrair dos participantes os principais aspectos da formação que chegaram a prática docente. Iniciamos questionando sobre o significado da formação e a relação estabelecida com a prática; seguimos questionando sobre os aspectos tratados no pacto, que tiveram maior relevância na formação, e destes, quais chegaram as suas práticas, procuramos identificar de que forma planejaram suas aulas, envolvendo os aspectos tratados na formação, no que diz respeito à formação humana integral, aprofundamento nos conhecimentos científicos, interdisciplinaridade, processo de avaliação do estudante e do planejamento do trabalho docente. Investigamos ainda, o que os mobilizou a fazer inserções

destes aspectos nas suas práticas, além de questionar sobre os principais desafios encontrados neste movimento.

Nossa pesquisa desenvolveu a técnica da análise do conteúdo ancorada, na abordagem defendida por Moraes (2003) que destaca a importância da intensidade de envolvimento com os materiais da análise, bem como a articulação entre os pressupostos teóricos e epistemológicos que o pesquisador constrói e assume ao longo do desenvolvimento do seu trabalho.

Iniciamos a análise após a seleção e organização dos materiais que compuseram o *corpus* da pesquisa. A primeira etapa da nossa metodologia deu-se através de uma pré-análise de todo o material, que nos conduziu a escolha dos cadernos de estudo trabalhados na formação através do PNFEM. Após a leitura “flutuante” dos mesmos, conseguimos chegar aos indicadores que nos orientariam na formulação das hipóteses e objetivos desta pesquisa. Seguimos nas leituras para interpretação e análise dos cadernos, destacando sempre os termos recorrentes nas mesmas – agrupados de acordo com os eixos norteadores do PNFEM - para que nos servissem de referência na elaboração do roteiro da observação e das perguntas utilizadas na entrevista.

A etapa de pré-análise foi utilizada, ainda, na apreciação do diário de campo construído ao longo das observações da prática docente. A análise deste material suscitou-nos maior atenção à recorrência de termos, atentando para o que se articulava com o conteúdo já analisado nos cadernos.

Por fim realizamos a análise do conteúdo das entrevistas com o propósito de verificar se havia uma relação do “feito com o dito”, explorando ao máximo as perguntas realizadas e transcrevendo todo o material para estruturarmos a categorização da nossa pesquisa.

Salientamos que, durante a análise de conteúdo dos materiais postos, priorizamos a metodologia utilizada por Moraes (2003), que segue as seguintes etapas: 1 - *Preparação das informações* – para identificar as diferentes amostras a serem analisadas e iniciar o processo de codificação dos materiais; 2 – *Unitarização* - para definir a unidade de análise e de contexto; 3 - *Categorização* – para agrupar dados, considerando a parte comum existente entre eles; 4 – *Descrição* – para produzir uma síntese do conjunto de significados presentes nas unidades de análise; e 5 - *Interpretação* – para produzir a compreensão aprofundada do conteúdo das mensagens analisadas.

A partir do levantamento das respostas dos participantes fomos organizando os conteúdos **em grelhas** de dados divididos de acordo com os eixos e principais aspectos do PNFEM citados anteriormente, objetivando fazer, a **exploração do material** em uma

articulação com os dados levantados nos cadernos do PNFEM, nas observações e na entrevista; realizando assim, o cruzamento entre o escrito (análise documental), o dito (entrevista) e o feito (observações).

Neste movimento, emergiram nossas categorias, a saber: 1 – “*Aspectos mapeados na formação continuada de professores a partir do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio: Formação Integral, Princípio da Humanização, Aprofundamento dos Conhecimentos Científicos, a Interdisciplinaridade, o Planejamento do professor e o Processo de Avaliação dos estudantes*”; e 2 – “*Aspectos da formação continuada que se mantém na prática docente e seus desafios: processo de humanização, Interdisciplinaridade, Avaliação dos estudantes, mobilização dos estudantes e matriz curricular*”.

Na sequência, a partir das categorias de análise, que emergiram da relação entre os objetivos traçados, os dados coletados e tratados e os teóricos que fundamentam os nosso trabalho, apresentaremos as discussões dos dados.

## 5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Identificando a relevância do estudo sobre formação continuada como eixo que possibilita mudança na prática docente, buscamos responder nossa questão de pesquisa: *Que aspectos foram contemplados na formação continuada de professores, realizada a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, em 2015, conseguindo de fato se efetivar na prática docente?*

Para tanto, traçando um diálogo entre os objetivos específicos e os dados coletados na análise documental (cadernos de estudo), nas observações (diário de campo), e nas entrevistas, organizamos a discussão aqui pretendida a partir das categorias analíticas que emergiram durante análise dos referidos dados.

A partir deste movimento, intencionando o alcance do objetivo da pesquisa, ressaltamos as discussões a seguir foram desenvolvidas correspondendo a 4ª e 5ª etapas da metodologia de Análise do Conteúdo proposta por Moraes (1999), através da qual nos debruçamos na realização da *descrição* e a *interpretação* dos dados, atreladas ao nosso empenho em extrair o que está para além do percebido nas mensagens analisadas – o que se configura nas inferências realizadas ao longo das discussões que seguem.

### 5.1 Aspectos mapeados na formação continuada de professores a partir do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio: *Formação Integral, Princípio da Humanização, Aprofundamento dos Conhecimentos Científicos, a Interdisciplinaridade, o Planejamento do professor e o Processo de Avaliação dos estudantes.*

O material que norteou a formação está organizado em cadernos de estudos, que têm como eixo central **o processo formativo dos professores e coordenadores pedagógicos** do Ensino Médio. Elencamos para análise o conjunto de cadernos, são eles: Os volumes I, III, IV e VI referentes aos estudos da I etapa da formação – que trataram do Ensino Médio e da Formação Humana Integral; e os volumes II, III, IV, e V da II etapa da formação que trouxeram contribuições sobre as áreas de conhecimento no E.M, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática. Os volumes aqui citados situam os aspectos trabalhados na formação continuada através do PNFEM, além dos extratos do diário de campo, que dialogam com os aspectos mapeados.

A temática "Sujeitos do Ensino Médio e formação Humana Integral", orienta a discussão e o trabalho em todas as etapas do curso. Os cadernos estão organizados estruturalmente conforme quadro abaixo:

**Quadro 6 – Cadernos trabalhados no PNFEM**

<b>Etapa</b>	<b>Caderno</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivos</b>
I	I	Ensino Médio e Formação Humana Integral	Contribuir para reflexão a respeito deste segmento educacional, partindo da conformação histórica do país.
I	II	O jovem como sujeito do E.M	Provocar uma reflexão sobre os problemas da juventude na escola.
I	III	O currículo do E.M, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral	Acompanhar a reflexão sobre as práticas docentes e as relações dessas práticas com o campo teórico do currículo.
I	IV	Áreas de conhecimento e integração curricular	Discutir sobre os direitos que o estudante do E M tem de se inserir no mundo dos conhecimentos científicos.
I	V	Organização e gestão democrática da escola	Refletir sobre questões práticas e temas relacionados à gestão do trabalho pedagógico.
I	VI	Avaliação no E.M	Articular sobre os vários tipos de avaliação, relacionando-as com possíveis implicações na atividade docente.
II	I	Organização do trabalho pedagógico no E.M	Interpretar e destacar aspectos relacionados a organização do trabalho pedagógico na escola.
II	II	Ciências Humanas	Discutir sobre a história das Ciências Humanas, problematizando aspectos estruturais e conjunturais que interferem na elaboração de propostas pedagógicas interdisciplinares.
II	III	Ciências da Natureza	Refletir sobre como os componentes curriculares (Biologia, Química e Física) podem contribuir para a formação integral do estudante.
II	IV	Linguagens	Refletir sobre a constituição da área de linguagens, conceituando, e buscando conhecimentos que permeiam e integram os componentes da área.
II	V	Matemática	Refletir sobre a ação curricular integrada entre as áreas de conhecimento no favorecimento da formação humana integral.

Quadro 06: Elaborado para pesquisa a partir das Temáticas trabalhadas no PNFEM.

Os estudos realizados a partir da I etapa discutem a formação continuada proposta pelo PNFEM, apresentando inicialmente um balanço histórico institucional do ensino médio, os desafios e as políticas públicas voltadas a este segmento da educação básica, a escolarização, a qualidade desta a partir da formação humana. O texto apresentado no I caderno da I etapa apresenta reflexões à respeito da realidade atual do Ensino Médio, partindo de uma retomada de suas origens e conformações históricas no país.

Em seguida, o documento apresenta alguns indicadores e informações que possibilitam o debate do quadro de atendimento deste segmento de ensino à população brasileira, tais como: currículo integrado e uma oferta ampliada das modalidades de ensino (Médio regular, Médio Normal/Magistério, Médio Integrado e Médio EJA), enumerando desafios, como baixa frequência, reprovação, evasão, baixa autoestima, a questão da sobrevivência pelo trabalho, a serem enfrentados pelas políticas públicas para a superação dos problemas existentes no que diz respeito à universalização da escola pública de qualidade.

Nesse sentido, Paro (2002) afirma que as instituições públicas necessitam de um dimensionamento do conceito de qualidade, para que ofereça uma melhor educação, uma educação democrática para formar cidadãos críticos e não subordinados à sociedade. Cabe também ao serviço público, como responsável pela a educação, qualificar os profissionais da área, oferecendo cursos de formação continuada, para dar suporte aos estudantes da rede pública e, com isso, oferecer uma educação com competência e relevância social voltada para democracia.

Na formação continuada do Pacto, as discussões sobre a **formação humana e integral** suscitam ao professor: “[...] uma compreensão de formação humana integral que implique numa competência técnica e num compromisso ético, onde os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados.”(BRASIL, 2013, p.34).

A formação humana integral diz respeito ao “[...] desenvolvimento total e multilateral, em todos os sentidos, das faculdades humanas e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfazê-las”. (MANACORDA, 2007). Ou seja, refere-se ao desenvolvimento de todas as potencialidades – intelectual, física, laboral, social, cultural, moral, ética e estética do ser humano, entre outras que compõem o processo formativo, de modo a possibilitar-lhe compreender as relações que se estabelecem na vida como um todo e em suas atividades, ampliando assim, sua leitura de mundo e exercendo de forma autônoma e ativa sua cidadania em todos os processos de sua existência.

Desta forma, para tratarmos da **formação integral**, abordaremos, de acordo com Capra (1996), a partir do paradigma holístico, que concebe o mundo como um todo integrado e não como uma coleção de partes dissociadas. Nesta perspectiva considera-se o ser humano integral de modo que a educação necessita ser pensada de maneira interdisciplinar e não no modelo fragmentado - que impera há décadas na educação brasileira.

Na abordagem holística, o professor passa a exercer sua ação no mundo como ser humano preocupado com seus semelhantes, com a vida na sociedade e no planeta. O estudante, por sua vez, é visto como sujeito de conhecimentos e necessidades específicas, o que requer do professor uma atenção constante, objetivando proporcionar ao estudante o desenvolvimento destes conhecimentos, ou seja, um encontro consigo mesmo que o leve a sua realização enquanto ser humano.

A perspectiva holística considera o estudante como um ser original, que faz parte de um contexto sociocultural e precisa ser considerado em suas diversas competências.

Neste sentido, destaca-se como relevante para o processo a formação das comunidades de aprendizagem. Estas apresentam características ecológicas por natureza e humanistas por princípios. Nelas, segundo Yus (2002):

Os estudantes assumem a responsabilidade por sua própria aprendizagem; As experiências de aprendizagem estão aos interesses e às necessidades dos estudantes; Os estudantes estão envolvidos ativamente na aprendizagem de vários grupos e contextos; A aprendizagem é compreendida aplicada demonstrada e interiorizada. (YUS,2002, p. 12).

A partir da descrição destas características, o autor coloca o estudante como centro do processo de ensino e aprendizagem, incentivando-o a assumir um papel de sujeito ativo e responsável pelo seu aprendizado, valorizando os diversos contextos em que estão inseridos.

É neste viés que estamos concebendo a formação humana integral, como base que implica um posicionamento ético para com os estudantes, numa articulação aos mais diversos conhecimentos dos quais necessitam para sua emancipação social.

Entendemos a **formação integral** como elemento indispensável para uma formação cidadã e efetiva de nossos jovens, que promova atividades educacionais que façam sentido e engajem nossos estudantes, além de fazê-los refletir sobre o que e como estão aprendendo. Faz-se necessário que se crie espaço para que os estudantes assumam autoria e responsabilidade crescentes por sua educação, desenvolvendo-se em todas as dimensões – intelectual, emocional, cultural, física e social, adquirindo capacidades e autonomia para realizar seus projetos de vida.

Diante do exposto concebemos ser relevante o aspecto **formação integral** para o ensino médio nas suas formas de oferta e organização. Consideramos que nesta etapa de escolarização, assim como nas demais, se faz necessário levar em conta a formação integral do estudante como um caminho a ser trilhado para que, de fato, o sujeito possa exercer sua autonomia pela via da emancipação e da liberdade presentes no processo formativo em que vivenciou.

Do conjunto de observações realizadas, percebemos que a **formação integral** em que se vê o estudante como um todo, como um ser humano que pode ser trabalhado em todas as dimensões e não apenas a cognitiva, não é vivenciada pelos professores participantes, considerando todas as exigências que lhes são impostas, como por exemplo, o cumprimento da matriz curricular de forma exclusivamente prioritária, deixando a **formação integral** do estudante em segundo plano. Isto se confirma em nossas observações conforme extrato a seguir:

Os professores desenvolvem suas aulas pautados na concepção da transmissão-recepção de informações, tratando de abordar os conteúdos propostos pelos livros didáticos, sempre focados na **metodologia da aula expositiva**, no **tempo**, possibilitando poucas intervenções dos alunos. O compromisso desses profissionais parece está vinculado à formação cognitiva do estudante. (EXTRATO DO DIÁRIO DE CAMPO, Sessão 02, nov. 2017- grifo nosso.)

Nesta sessão, percebemos o quanto os professores ainda estão centrados predominantemente no cumprimento da matriz curricular e no tempo determinado pelo programa - no que diz respeito ao trabalho com os conteúdos relacionados aquele segmento de ensino. Contudo, não pretendemos dirimir o valor dos conteúdos no processo de ensino e aprendizagem no ensino médio. Todavia, buscamos discutir outros caminhos que foram apresentados pela formação continuada do PNFEM que se representam através de uma proposta de formação em que os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados ao processo formativo, a fim de contribuir para a formação integral dos estudantes.

Diante do exposto, percebemos que a formação continuada do PNFEM considera que, o ensino médio em todas as suas formas de oferta e organização leva em conta a formação integral do estudante como um dos caminhos a serem trilhados para que de fato se chegue a uma aprendizagem significativa, que considere o ser por inteiro.

Nesta direção, o caderno da Etapa I - que trata da **formação integral** para o ensino médio, apresenta uma proposta em que:

Os aspectos científicos, tecnológicos, humanísticos e culturais estejam incorporados e integrados. Afirma que a formação integral implica em competência técnica e compromisso ético que se revelem em uma atuação profissional pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias a edificação de uma sociedade igualitária (BRASIL, 2013, p.34).

O documento reconhece que a **formação integral** necessita tratar da compreensão dos sujeitos em sua inteireza, isto é, a tomar os estudantes em suas múltiplas dimensões: intelectual, afetiva, social, corpórea, com vistas a propiciar um itinerário formativo que potencialize o desenvolvimento humano em sua plenitude.

Considera, ainda, que um aspecto intimamente ligado a esta proposta é o repensar do currículo, no sentido de encontrar caminhos que ajudem na organização de uma reestruturação curricular que tenha como eixo estruturante as várias dimensões que envolvem a **formação integral** do sujeito. De acordo com o caderno III, Etapa I

É possível pensar uma **organização curricular** que potencialize uma ampliação de conhecimentos em sua totalidade e não por partes isoladas. Para fins formativos, isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “aprender” e a realidade na qual eles se inserem”. (BRASIL, 2013, p.40 - grifo nosso).

Desta forma, vemos que é possível pensar numa organização curricular que se faça no caminhar; organizada inicialmente por disciplinas e áreas de conhecimento (recorte do real para aprofundar conceitos) alternadas com atividades integradoras (imersão no real ou sua simulação para compreender a relação parte-totalidade por meio de atividades interdisciplinares).

Dentre o material de estudo, localizamos ainda no caderno III, uma referência específica à questão da formação humana integral. O referido caderno traz um convite ao estudo e a reflexão a partir do fazer pedagógico e do ser professor, compreendendo que a prática docente, a reelaboração da concepção de educação e da formação humana contribui para o professor ressignificar sua prática.

O caderno aponta também que é na convivência com os sujeitos envolvidos no processo educativo que se pode reconstruir a relação do fazer pedagógico numa concepção mais ampla. “Estamos falando de uma arte de educar que entrelace as concepções do professor com a ação concreta do processo educativo”. (BRASIL, 2013, p. 18). Nesta

perspectiva o documento apresenta a proposta de uma ação curricular integrada para uma formação humana integral, a partir dos seguintes questionamentos:

É possível organizar o currículo do ensino médio sem abrir mão da centralidade do conhecimento e de seus sujeitos e, ao mesmo tempo, enfrentar os limites da fragmentação do saber e da hierarquização entre as disciplinas? Qual o sentido de uma formação voltada para a autonomia dos indivíduos? Para que nos devemos voltar quando nos envolvemos com a ação de ajudar a formar outro ser humano? (BRASIL, 2013, p.32)

Estes questionamentos impactam os professores no que tange a reflexão sobre a finalidade do projeto educativo voltado para a formação humana integral que é de contribuir para autonomia intelectual e moral no estudante de modo que, pela via da reflexão, o professor possa repensar suas ações e práticas dentro do contexto onde atua, proporcionando uma experiência formativa para si e para com os estudantes de maneira significativa - o que exige uma formação contínua e sistemática do professor, objetivando a (re)significação do seu fazer.

Vale salientar que nos estudos do PNFEM, a questão da formação humana não se encontra especificamente em um caderno, por se tratar de um aspecto reconhecido como sendo de extrema relevância para o processo educativo e assim sendo tratado em praticamente todos os momentos de estudo da formação, abordando o **processo de humanização** a partir de uma perspectiva transversal. “A ação de educar em um mundo de constante mudança é certamente uma tarefa desafiadora, se concordarmos que as práticas educativas não devem perder de vista sua dimensão humanizadora” (BRASIL, 2013, p. 32).

A formação continuada do PNFEM concebe que a escola precisa ser o lugar que propicia o amplo desenvolvimento de seus estudantes, oferecendo-lhes uma diversidade de experiências, tanto culturais quanto sociais, que possibilitarão o seu desenvolvimento enquanto seres sociais e históricos, a partir de uma dimensão humanizadora e educativa.

Nesta perspectiva, assumimos a **humanização** como uma prática possível de transformar o estudante em um cidadão capaz de despertar para seu desenvolvimento pessoal, sua consciência crítica, transformando-se num ser humanizado e humanizador. Na acepção de Freire:

[...] o empenho do educador humanista consiste em contribuir para a conscientização da situação de opressão não pelo depósito de conteúdos, típico da educação tradicional comprometida com o ideal de formar o “bom homem”, mas pelo diálogo (como ato cognoscente) com o qual poderão os homens conhecer a realidade e “[...] os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.” (FREIRE, 2005, p. 99).

Sobre o processo de **humanização**, as concepções freireanas ressaltam, sobretudo, quanto à necessidade dos homens transformarem sua realidade, se conscientizarem e emergirem da condição de opressão.

Por isto, compreendemos que a escola pode ser o lugar que propicia o amplo desenvolvimento do estudante, oferecendo-lhe uma diversidade de experiências, tanto culturais quanto sociais, as quais lhe trarão o suporte necessário para alavancar seu desenvolvimento enquanto ser social e histórico. Deste modo o professor tem necessidade de mediar o processo de **humanização** dos estudantes como afirma Libâneo:

[...] acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, apropriando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, as relações sociais, as experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito social cultural e no aprimoramento da sua vida social. (LIBÂNEO, 2008, p. 160).

Com base no autor, reafirmamos que a escola deve nas suas ações, práticas humanizadoras que considerem as experiências diversas trazidas pelos estudantes, oportunizando a esses melhores condições de inserção na sociedade.

A respeito da temática **humanização**, recorremos ao nosso diário de campo, quando observamos que os professores embora com todas as exigências que lhes são feitas sobre o cumprimento e a transmissão/recepção de conteúdos, conseguem estabelecer um vínculo afetivo com os estudantes no momento em que realizam atividades como projetos, feira de conhecimento, dentre outras, conforme o extrato a seguir:

A turma se prepara para apresentação do projeto sobre DNA, onde os grupos foram orientados a construir uma célula de DNA para apresentar a outras turmas. Neste momento, a professora interage com a turma, se aproxima, ajuda nas apresentações e os estudantes demonstram muita satisfação com este tipo de atividade (DIÁRIO DE CAMPO, 31, nov. 2017.Sessão 06).

O referido extrato nos possibilita perceber que, mesmo diante das demandas, embora em alguns momentos tenha-se notado uma grande dificuldade em trabalhar a formação integral, foi possível observar em momentos pontuais, situações de interação, nas quais à dimensão humana e afetiva foram contempladas - o que comprova que a perspectiva humana tratada na formação pôde de fato, em algum momento, se efetivar na prática.

Nesta compreensão, a formação humana necessita envolver os estudantes a partir das suas múltiplas dimensões (afetiva, cultural, social, corpórea, intelectual), visando proporcionar uma formação que potencialize o desenvolvimento humano em sua plenitude, o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

Assim, o importante na formação humana é a integralidade do ser, o pensar de cada indivíduo no mundo. Essa perspectiva de formação objetiva preparar o ser humano para produzir as condições de reprodução da sua vida e das formas sociais da sua organização para que possa construir o seu modo de vida livremente, tendo autonomia para organizar os modos de existência e sendo responsável pelas suas ações, tornando-se um ser humano ético(OLIVEIRA, 2010).

No que diz respeito ao aspecto do **aprofundamento dos conhecimentos científicos** encontramos nos cadernos II, III, IV e V da II Etapa – que trata dos estudos específicos sobre cada área do conhecimento (português, matemática, ciências humanas e ciências da natureza)- reflexões sobre como preparar o estudante para o trabalho e a cidadania, como promover o aprimoramento do estudante como pessoa humana e como possibilitar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológico e de processos produtivos, relacionados a teoria e a prática.

Desta forma, tomamos **o conhecimento científico** como uma aquisição intencional, consciente e sistemática; e que chega ao máximo de seu desenvolvimento com a aplicação do método científico. De acordo com Galliano (1986), o conhecimento científico resulta de investigação metódica e sistemática da realidade. Ele transcende os fatos e os fenômenos em si mesmos, analisa-os para descobrir suas causas e concluir as leis gerais que os regem.

O caderno II, Etapa I aponta que: “**o conhecimento científico** pode ser apresentado ao estudante por meio de estratégias pedagógicas que estimulem a curiosidade e o estranhamento, desafiando-os a pensarem sobre si e sobre o outro”. (BRASIL 2013, p. 33).

Em um processo educativo centrado no sujeito, o ensino médio abrange, portanto, todas as dimensões de sua vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do estudante.

Nas sessões de observação tivemos a oportunidade de perceber que:

Os participantes da pesquisa demonstram um significativo **domínio dos conteúdos** que trabalham com suas turmas, entretanto poucas foram às aulas onde podemos visualizar situações didáticas que incentivem os estudantes a uma **participação mais ativa** na **construção dos seus conhecimentos**”. (DIÁRIO DE CAMPO, Sessão 03).

Neste sentido, o professor necessita desenvolver uma prática docente que vá além da transmissão e recepção de conteúdos, instigando sempre os estudantes a uma participação ativa no processo de construção dos conhecimentos. É preciso favorecer práticas que envolvam a participação dos estudantes como sujeitos protagonistas no processo educativo. A organização de seminários, debates, exposições, aulas de campo, visitas, entre outras atividades, pode construir uma excelente maneira de exercitar esse protagonismo, permitindo ao docente inúmeras possibilidades de ação em prol de uma educação mais dinâmica e menos pautada no simples acúmulo de informações ou na memorização (BRASIL, 2013).

De acordo com Davydov (1987), a tarefa da escola contemporânea não consiste em dar ao estudante uma soma de fatos conhecidos, mas em ensiná-los a orientar-se independentemente na informação científica e em qualquer outra. Isto significa mobilizar os estudantes a refletir, estabelecer relações entre os conhecimentos, a perceber que a ciência está em qualquer lugar, em qualquer fenômeno, seja ele natural ou social e principalmente desenvolver ativamente nos estudantes os fundamentos do pensamento contemporâneo para qual é necessário organizar um ensino que impulse o desenvolvimento (BRASIL, 2013).

O desenvolvimento do sujeito é a finalidade que deve ser tratada de maneira irrestrita pelo ensino médio, uma vez que entre as finalidades específicas incluem-se “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, a serem desenvolvidas por um currículo escolar que destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado das ciências e sua contribuição para a vida real, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de socialização e comunicação, acesso ao conhecimento e o exercício da cidadania (BRASIL, 2013).

Em relação às áreas de **conhecimento científico**, os cadernos acima citados, destacam que as diretrizes propõem que: “o currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos dos saberes específicos”. (BRASIL, 2012, art.8º inc.1).

O caderno I Etapa II, pautado nas DCNEM, propõe uma reconfiguração da organização curricular no sentido de:

[...] possibilitar o diálogo entre os conhecimentos de cada área e entre as áreas, como também nas disciplinas e entre as disciplinas. Portanto, redimensiona a concepção universalista do conhecimento, por entender que

o conhecimento histórico-social possibilita a reflexão crítica, uma vez que busca relacionar partes e totalidade. (BRASIL, 2012, p. 21).

Neste cenário, a formação através do PNFEM, evidencia a relevância do trabalho do professor no campo dos **conhecimentos científicos**, buscando sempre considerar a realidade dos estudantes e organizar estratégias que mobilizem estes a apreendê-los, desenvolvendo assim uma prática marcada pelo princípio da humanização.

Os cadernos trabalhados na formação expressam o potencial de agrupamento, integração e interlocução de campos do saber, tratando de ampliar o diálogo entre os componentes curriculares e seus respectivos professores, trazendo à tona a questão da **interdisciplinaridade** como princípio. Os cadernos enfatizam, ainda, a necessidade de um arranjo curricular que prime pela interdisciplinaridade, não devendo apenas conectar os conhecimentos, mas contextualizá-los. Evidencia-se que contexto é aqui entendido como ir além de situar conhecimento com as práticas sociais; seria uma estratégia para análise da realidade que toma como base o conhecimento sistematizado e tem como ponto de partida o concreto.

Diante do exposto, assumimos a **interdisciplinaridade** como nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento e do ser como pessoa integral. Sendo assim, a interdisciplinaridade aparece como um novo modo de reorganização das disciplinas científicas e de reformulação de suas estruturas de ensino, utilizando as interfaces possíveis no espaço curricular disponível sem prejudicar o conteúdo curricular de cada disciplina, promovendo um processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2013)

Na concepção de Japiassu (1976), a **interdisciplinaridade** exige uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento, que demonstra a insatisfação com o saber fragmentado que está posto. Para tal, a interdisciplinaridade propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, com base na reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento, com o intuito de superar o isolamento entre as disciplinas e repensar o próprio papel dos professores na formação dos estudantes para o contexto atual em que estamos inseridos.

O autor apresenta uma compreensão de **interdisciplinaridade** que ganha coerência com o que encontramos no Caderno IV, Etapa I:

A integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura nossa cada qual de seu lugar; o professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa, etc. Pode tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas sujeitos que se dispõem a

compreender e a agir no mundo, fazendo-o a partir da contribuição de seus conhecimentos específicos, mas sempre em diálogo com o outro. (BRASIL, 2013, p.26).

Ressalta-se, pois, que um processo educativo desenvolvido na perspectiva interdisciplinar, contribui para uma formação mais crítica e responsável e coloca escola e educadores diante de novos desafios no sentido de formar sujeitos capazes de compreender e agir no mundo em que vivem.

A ênfase na **interdisciplinaridade** é trazida neste caderno, considerando que “na interdisciplinaridade escolar as noções, finalidades, habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2008, p 96). Para a autora, a **interdisciplinaridade** constitui-se em um eixo integrador com os componentes de um currículo, para que os estudantes aprendam a olhar o mesmo objeto sob perspectivas diferentes, apontando para a construção de uma escola participativa e decisiva na formação de um sujeito social.

Nesta perspectiva, o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada à realidade, compreender que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino, apropriando-se, também, das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências.

Percebemos nas sessões de observação que os estudos relacionados à **interdisciplinaridade**, no decorrer da formação pelo PNFEM, tem se efetivado na prática através de algumas atividades em sala que contemplam a vivência deste aspecto.

Muitos conteúdos são trabalhados através de **projetos interdisciplinares**, possibilitando a participação ativa dos estudantes na construção do seu conhecimento. Observamos que os professores demonstram interesse e organização em realizar atividades interdisciplinares por perceberem que esta é uma **prática** que transcende a questão cognitiva quando oportuniza uma maior **integração** entre os estudantes, melhorando assim as relações interpessoais. (DIÁRIO DE CAMPO, nov. 2018, Sessão 09 - grifo nosso).

Neste cenário, percebemos a efetivação de uma prática interdisciplinar por parte dos professores através da realização de projetos que envolvem os estudantes em atividades pelas quais se propõe um tema com abordagens em diferentes disciplinas. No desenvolvimento destas atividades, o aluno não constrói sozinho o conhecimento, mas sim em conjunto com outros, tendo a figura do professor como mediador. Esta prática fortalece as relações entre os todos que fazem parte do processo.

Desta forma, podemos dizer que a **interdisciplinaridade** é um movimento de articulação entre o ensinar e o aprender. Compreendida como formulação teórica e assumida enquanto atitude tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na (re)significação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem.

Destas considerações, apreende-se que, dos aspectos trabalhos com os professores no decorrer da formação continuada através do PNFEM mapeados nesta categoria de análise, a maior parte deles se efetivou na prática. O caminho percorrido pelos professores para efetivação destes aspectos no cotidiano passou por alguns desafios - que foram enfrentados e vencidos através de um planejamento organizado das ações que se pretendia realizar.

Trabalhando nesta perspectiva, a formação traz à tona a relevância do **planejamento** de aulas como uma necessidade para que a ação docente de fato se concretize. Planejar o ensino, ou a ação didática, é prever as ações e os procedimentos que o professor vai realizar junto a seus estudantes, a organização das atividades discentes e da experiência de aprendizagem, visando atingir os objetivos educacionais estabelecidos.

Entendemos que os cadernos analisados instigam o professor a ver o **planejamento** como ato coletivo da prática docente com a finalidade de articular os componentes curriculares, as metodologias de ensino e as práticas avaliativas, realizando um planejamento que contemple de maneira efetiva a construção de conhecimentos de seu componente curricular, integrada a outros componentes e/ou áreas que possibilitem ao estudante uma formação completa.

Tomamos, assim, **planejamento** enquanto ação que tem como propósito projetar e organizar o fazer docente no que diz respeito aos fins, meios, forma e conteúdo, permitindo ao professor refletir sobre sua prática para assim, compreendê-la melhor. Seguimos, então, em consonância com Farias ao afirmar que

A tarefa de **planejar** a ação docente envolve **refletir** sobre o para quê, o quê, como e com quem ensinar e sobre o resultado das ações empreendidas. As respostas a esses questionamentos traduzem os elementos constituintes dos planos, a saber: objetivos, conteúdos, metodologia, recursos didáticos e sistemática de avaliação. (FARIAS, 2014, p. 114 - grifo nosso).

A autora trata **planejamento** como sendo uma atividade que não pode ser aleatória, necessitando sempre de reflexão para se desenvolver uma ação sistemática, organizada e

intencional. Nesse sentido, os estudos através do PNFEM no caderno III, etapa II valorizam o ato de planejar e apontam que:

Uma das possibilidades que podemos apontar envolve um planejamento pedagógico que leve em conta a **problematização das questões ou temáticas** presentes no **contexto social dos estudantes**, de modo que o conhecimento científico traga subsídios para o debate acerca de possíveis soluções para o problema abordado. (BRASIL, 2013, p. 19 - grifo nosso).

Nesta perspectiva, a formação através do PNFEM traz uma proposta de **planejamento** baseado na metodologia da problematização em que o problema é a própria realidade ou uma parcela da mesma, apreendida como problema real a ser resolvido ou melhorado mediante a ação conjunta (BRASIL, 2013). O objetivo é propiciar o estudante a tomar consciência de seu mundo e agir intencionalmente para transformá-lo com vistas a uma sociedade melhor.

A Metodologia da Problematização tem uma orientação geral como todo método, caminhando por etapas distintas e encadeadas a partir de um problema detectado na realidade. Constitui-se uma verdadeira metodologia, entendida como um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados em cada etapa, de acordo com a natureza do problema em estudo e as condições gerais dos participantes. Volta-se para a realização do propósito maior que é preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar intencionalmente para transformá-lo, sempre para melhor, para um mundo e uma sociedade que permitam uma vida mais digna para o próprio homem. (BERBEL, 1998a., p.144)

A metodologia de problematização pressupõe um estudante ativo, protagonista do processo de construção do conhecimento. O professor assume um papel de orientador, uma postura importante na condução metodológica do processo, e não mais como fonte central de informação ou de decisão das ações.

Nas sessões de observação, percebemos haver uma preocupação dos professores em trabalhar com suas turmas desenvolvendo atividades que instigam os estudantes a participarem do processo de construção dos conhecimentos de forma ativa.

Os professores desenvolveram **estratégias didáticas** que buscam mobilizar os alunos a participarem das aulas através da realização de atividades que são **orientadas previamente**, acompanhadas no decorrer da sua realização e no momento da culminância. Os estudantes demonstram bastante interesse quando as **aulas são ministradas nesse formato**. (DIÁRIO DE CAMPO, Sessão 04).

A partir do extrato, compreendemos que a atuação docente exige a necessária conscientização de que a elaboração e a avaliação do planejamento são atribuições precípuas de todos os profissionais que atuam na educação. Vale mencionar que a capacidade de planejar, definindo metas e objetivos, bem como organizando sistematicamente os recursos e esforços necessários para tais realizações, avaliando os resultados em confronto com as expectativas projetadas, são estratégias relevantes rumo aos objetivos propostos. Neste sentido,

Planejar o ensino significa pensar sobre algumas questões: Por que, para que e como ensinar? Quem ensina? Quem aprende? Quais os resultados do ensino? Mas não é só. E preciso ir além, a fim de evidenciar as relações entre os processos sociais que repercutem no ato de ensinar. O planejamento do ensino não constitui apenas uma expressão técnica e linear (VEIGA, 2006, p.28).

As considerações da autora e os estudos apresentados nos levam a reflexão de que planejar exige pensar em pressupostos básicos indispensáveis a tal processo, pois o **planejamento** não é linear, isto é, não é estático, parado no tempo e no espaço. Nessa construção o professor precisa considerar o estudante como um sujeito ativo, levar em conta sua cultura, o contexto escolar, o perfil da turma com a qual trabalha e as individualidades discentes.

À luz das reflexões em torno **do planejamento** e seus impactos na ação docente, percebemos que o trabalho com a docência exige do professor preparo e atualização, sendo o planejamento educacional um dos elementos imprescindíveis neste contexto.

Assim sendo, caracterizamos o **planejamento** como um documento que apesar de não ser fácil de elaborar, quando aliado à utilização de metodologias articuladas a problematização e contextualização da realidade educacional, contribui para a realização de aulas satisfatórias em que estudantes e professores se sintam mobilizados, tornando o conteúdo mais agradável com vistas a facilitar a compreensão.

Na sequência de abordagens dos aspectos mapeados nos estudos realizados no PNFEM trazemos à tona a questão da **avaliação**, por ser uma temática que complementa os estudos relacionados ao tema do planejamento, apresentando-se como caminho de verificação dos resultados da aprendizagem dos estudantes e que carece de ressignificação.

A **avaliação** da aprendizagem pode ser definida como um meio de que o professor dispõe para obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos estudantes, constituindo-se como um procedimento permanente, capaz de dar suporte ao processo de

ensino e aprendizagem, no sentido de contribuir para o replanejamento de ações que possibilitem ajudar o estudante a prosseguir, com êxito, no seu processo educacional. (NETO e AQUINO, 2009).

Nesse sentido, Hoffmann se referindo aos caminhos da avaliação como processo de ensino aprendizagem, esclarece:

Avaliar nesse novo paradigma é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor e este deve propiciar ao aluno em seu processo de aprendizado, reflexões acerca do mundo, formando seres críticos participativos na construção de verdades formuladas e reformuladas. (HOFFMANN, 1998, p. 63).

Ressignificar o modo de pensar sobre avaliação implica na reformulação do processo pedagógico, distanciando-se da ideia de avaliação do ensino para aproximar-se de um modelo de avaliação voltada para a aprendizagem. Esta concepção de avaliação deve ter uma finalidade diagnóstica que se preocupe em levantar as dificuldades dos estudantes com vistas à reformulação de estratégias ou até mesmo de objetivos, estabelecendo assim, uma prática de avaliação permanente e paralela ao processo de ensino aprendizagem.

Esse contexto nos leva a concluir que, sendo a **avaliação** um meio imprescindível para a aprendizagem, o processo educativo necessita apontar para a construção de uma prática avaliativa qualitativamente mais significativa, comprometida com a aprendizagem e, conseqüentemente, com o crescimento pessoal e intelectual do estudante. Nesse sentido, ela requer ser entendida como processo integrado com todas as outras atividades desenvolvidas pelo estudante, as quais subsidiam a sua aprendizagem.

Segundo Furlan (2007), o papel do professor necessita ser o de dar suporte à aproximação entre o que os estudantes já sabem e o que necessitam saber. Desta maneira, torna-se essencial ouvi-lo na busca da compreensão sobre o que ele pensa. É fundamental, de acordo com o autor, que o professor pense a respeito das características dos estudantes e de como as considera ao planejar e desenvolver ações pedagógicas.

O caderno VI Etapa I, trabalhado na formação, apresenta uma proposta de avaliação que se contrapõe a uma concepção de avaliação como sinônimo de medida, apenas prova, e tendo como função a classificação e a hierarquização, passando a perseguir o desafio de tornar tal concepção em outra proposição de avaliação, ou seja, percebê-la como parte integrante dos processos de ensino e aprendizagem, com funções diagnóstica, formativa e somativa. Podemos, então, afirmar que:

A demarcação de uma cultura de avaliação associada ao sucesso de todos os alunos, vinculada ao trabalho coletivo e ancorada em técnicas, instrumentos e procedimentos pelos quais cada aluno seja avaliado em relação a si mesmo e em relação aos colegas, fixando os critérios de um resultado satisfatório para todos. (BRASIL, 2013, p.20).

Nesta perspectiva, surge a necessidade de se implantar uma cultura de avaliação que priorize estratégias com percursos individualizados que oportunizem aos professores realizarem uma ação pedagógica mais ajustada às características de cada classe, chegando a resultados de fato satisfatórios.

Ao discutirmos a **avaliação** da aprendizagem, é preciso ter em mente que esta não recai somente sobre o estudante – uma vez que ela fornece ao professor os elementos para que reflita sobre sua própria prática pedagógica. A partir desta concepção o caderno V Etapa II, ressalta ainda que “Uma avaliação adequada necessita considerar todas as ações, observar como e porque foram realizadas e também a participação de todos e cada um dos agentes envolvidos”. (BRASIL, 2013, p. 22).

Segundo Villas-Boas (1998), as práticas avaliativas podem, pois, servir à manutenção ou à transformação social. Ainda para a referida autora, a avaliação escolar não acontece em momentos isolados do trabalho pedagógico; ela o inicia, permeia todo o processo e o conclui.

Neste caminho, a **avaliação** é necessária para reorganizar o processo, gerar novos desafios e ampliar a aprendizagem. Sendo assim, não pode ser usada com função classificatória, mas sim como instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o estudante, oportunizando a definição de encaminhamentos adequados para a melhoria do processo. Deste modo os resultados das avaliações podem facilitar as aprendizagens significativas e relevantes dos estudantes, melhorando sua mobilização e comprometimento, mobilizando-os para novas aprendizagens.

No decorrer das sessões de observação presenciamos algumas atividades avaliativas desenvolvidas pelos professores e pudemos constatar que dos aspectos tratados na formação este é um dos que mais se concretiza na prática, considerando que as atividades avaliativas realizadas em sala foram baseadas em uma concepção de avaliação mediadora - que se desenvolve em benefício ao estudante e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado.

Ao final de cada conteúdo trabalhado os professores realizam **atividades** com os estudantes com o intuito de acompanhar a **aprendizagem** dos mesmos, foram elas: debates, apresentações de trabalhos em grupos,

correção das atividades propostas no livro didático, elaboração de mapa conceitual. (DIÁRIO DE CAMPO, Sessão 09 - grifo nosso).

Neste cenário, a prática avaliativa se dá na perspectiva diagnóstica na qual o professor apresenta uma postura inovadora, desenvolvendo estratégias interativas, observando e interpretando o conhecimento que o estudante constrói, despertando uma concepção de avaliação pautada na capacidade de relacionar as diferentes áreas do conhecimento, sempre visando às diversidades dos sujeitos que compõem a turma.

Ao concluir o mapeamento dos cadernos de estudo trabalhados na formação através do PNFEM, destacamos aspectos fundamentais que se apresentaram nesta categoria de análise: oportunizar ao professor estudos que trazem a formação integral como elemento indispensável para a formação cidadã e efetiva dos estudantes, sugerindo uma prática humanizada capaz de despertar a consciência crítica e transformar o estudante em um ser humanizado e humanizador, mobilizando-os a refletir e estabelecer relações entre os diversos conhecimentos científicos que lhes são apresentados; e despertar no professor a relevância do planejamento, fazendo-o entender o mesmo como uma ação que permite refletir sobre sua prática para melhor compreendê-la, recomendando uma prática interdisciplinar vinculada ao desenvolvimento de práticas avaliativas capazes de oferecer informações sobre avanços e dificuldades dos estudantes.

Considerando os apontamentos que fizemos até então, referentes à análise dos documentos, às observações e entrevista, concebemos que os aspectos da formação integral, do processo de humanização, da interdisciplinaridade, dos conhecimentos científicos, do planejamento e da avaliação, trabalhados no decorrer da formação através do PNFEM, trouxeram contribuições para a prática docente, refletindo-se nas trajetórias pessoais e profissionais dos professores participantes.

Em nossa segunda categoria tratada a seguir, apresentaremos, portanto, com base nas observações e entrevistas que realizamos com estes professores, os dados que podem confirmar que a formação do PNFEM impactou a prática dos professores que dela participaram, de maneira específica, a partir dos contextos e saberes de cada um, que articulados às vivências da formação, puderam gerar um novo conhecimento, novas estratégias de ensino, novas posturas, ressignificando assim, o saber e ampliando o arsenal destes professores em atuação.

5.2 Aspectos da formação continuada que chegaram a prática docente e seus desafios: processo de humanização, Interdisciplinaridade, Avaliação dos estudantes, mobilização dos estudantes e matriz curricular.

Dando continuidade as nossas análises, apresentamos nesta categoria o objetivo de *identificar dentre os aspectos trabalhados na formação continuada do PNFEM quais deles chegaram à prática docente*; atentando para quais deles ainda expressam desafios neste percurso. Para tanto, tomamos como referência: o princípio da humanização, a interdisciplinaridade, processo de avaliação do estudante como aspectos que chegaram a prática e a mobilização dos estudantes e matriz curricular como desafios.

Com o propósito de atingir o referido objetivo, a partir dos dados produzidos nas observações e entrevistas, tratamos da teoria e prática enquanto elos inseparáveis tornando-se, por meio de sua relação, *práxis* autêntica que possibilita aos participantes reflexões sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade Freire (1987). Nesta perspectiva “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. (FREIRE, 1987, p. 38).

Iniciamos nossos questionamentos aos participantes da pesquisa buscando entender o sentido desta formação para cada um deles - uma vez que, segundo Vygotsky (2008), as palavras têm sentido definido e constante, mas no contexto em que são utilizadas adquirem sentido intelectual, afetivo, religioso, político dentre outros.

Ressaltamos que, para análise do conteúdo da entrevista semiestruturada, consideramos a perspectiva vygotskyana (2009), pois o autor enfatiza que os significados das palavras se desenvolvem e, portanto, modificam-se. Sendo socialmente construídos, os significados são modificados pela ação dos indivíduos e resultam na construção de uma explicação própria, processo no qual cada indivíduo relaciona os significados existentes com suas experiências anteriores e com as particularidades de sua vivência. (SANTOS, 2010).

A partir desta compreensão, indagamos aos participantes da pesquisa, qual o **significado da formação continuada** vivenciada a partir do PNFEM e que relação eles estabelecem deste momento de formação com a sua prática. Vejamos os extratos a seguir

“Eu acho que foi muito boa, considero muito **proveitoso** o momento que nós estivemos na formação”. Agora tenho uma **dificuldade** de associar, **relacionar esse momento da formação com a prática docente** porque temos algumas dificuldades, por conta dos conteúdos que nós temos que dar conta em cada turma que trabalhamos no ensino médio. (P1, nov 2017).

“Eu fiquei bastante **entusiasmada** e com relação aos estudos eu lembro que tivemos uma **boa aceitação**”. Eu acredito que tudo que vimos lá contribuiu muito para nossa prática. (P2, nov. 2017).

A partir dos depoimentos acima citados, percebemos que os professores encontram significado na formação quando reconhecem as contribuições ao afirmarem que elas foram proveitosas e bem aceitas. No entanto, reconhecem as dificuldades de relacionar a formação com a prática, em decorrência das exigências postas ao professor, no que diz respeito à compreensão sobre os sujeitos deste segmento, considerando suas experiências e necessidades; a escolha de conteúdos contextualizados para diversas situações; ao planejamento que proporcione práticas de docência através da integração entre as áreas e uma avaliação que permita ao estudante compreender suas aprendizagens.

Seguiremos, então, apresentando os aspectos da formação que, segundo os participantes, **se efetivaram de fato na prática**. Inicialmente abordaremos a questão do processo de humanização vivenciado no dia a dia docente.

Na categoria anterior, apresentamos o conceito de **princípio da humanização** como aspecto que emergiu da formação do PNFEM, demonstrando que há de fato uma preocupação com as relações entre os pares (professores participantes da referida formação) na escola em que atuam, como se observa no extrato do diário de campo: “Os professores procuram interagir com os estudantes em diversos momentos das aulas, demonstrando interesse em estabelecer vínculos, tratando de questões que vão além da disciplina trabalhada”. (DIÁRIO DE CAMPO, Sessão 08).

Consideramos neste contexto, que no processo de ensino e aprendizagem, precisamente na interação professor e aluno, esteve presente uma sensibilização desses sujeitos por meio da curiosidade e do diálogo reflexivo, fazendo com que ambos pudessem se enxergar como seres humanos e por meio da construção do conhecimento significativo, possibilitando ampliação e desenvolvimento de sua integralidade e condições humanas por intermédio dos saberes existenciais e princípios dos Direitos Humanos, desencadeando assim, a humanização do ensino - objetivo principal da prática docente humanizada.

Com base nesta observação, entendemos ser imprescindível que a educação seja compreendida como um processo, onde experiências são trocadas, vivenciadas, enriquecidas, numa convivência amorosa na relação professor-aluno, tendo claro o importante papel que a escola e, principalmente os educadores, têm a desempenhar frente a seus estudantes, respeitando a dignidade e autonomia de cada um. A este respeito, Freire (1996) afirma que:

È na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] A competência técnico-científica e **o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis** com a amorosidade necessária às relações educativas (FREIRE, 1996, p. 11).

A partir do autor, concordamos que o processo educativo precisa ser conduzido com rigorosidade metódica, com competência técnico-científica, sem que, com isso sejam banidos deste os laços afetivos, interpessoais, tão ausentes na nossa sociedade atual. Cabe salientar que estes laços necessitam ser resgatados, buscando transcender da concepção bancária à concepção crítica para que se chegue a uma prática de fato significativa, pautada na relação afetiva entre estudante e professor.

Nos depoimentos dos participantes, registramos a relevância que os mesmos dão à questão da humanização, quando afirmam:

Eu não consigo discutir alguns aspectos dissociando dos aspectos da humanização do sujeito, do aspecto da cidadania, não consigo dissociar a formação do educando distante dessa lógica da formação humana para vida, pra que ele se torne um sujeito melhor no seu dia a dia, no trato com o outro, sobretudo num momento de tanta intolerância nesses tempos em que nós vivemos. (P1, Nov 2017).

Com relação à formação humana eu acredito que de fato se dá, até porque a gente cria esse vínculo com os alunos e como nós temos o regime de mais aulas e conseqüentemente mais tempo com eles, torna-se inevitável que o processo de humanização entre alunos e professores se efetive. (P2, Nov 2017).

Estes depoimentos nos permitem identificar que o processo de humanização foi um tratado na formação, trazendo importantes contribuições para os participantes do PNFEM, no sentido de orientá-los a vivenciarem uma prática docente que se preocupa com a humanização do ensino e principalmente com a condição humana dos sujeitos.

A partir das observações e entrevistas que realizamos, pudemos ver que o aspecto da humanização trabalhado no PNFEM se materializa no cotidiano dos professores participantes no momento em que aproveitam todas as oportunidades em sala de aula para se aproximarem dos estudantes, através de conversas informais, demonstrando preocupação com suas histórias, suas aprendizagens, suas expectativas de vida, seus comportamentos, realizando assim, uma prática humanizadora, que busca despertar nos estudantes uma postura diferenciada, pela qual os laços afetivos são fortalecidos e valorizados. De acordo com Morin

(2001, p.20), “[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica”.

Outro aspecto da formação identificado tanto nas sessões de observação como nos depoimentos dos participantes, como contribuição emergida da formação que se mantém na prática docente dos professores participantes foi a **interdisciplinaridade**.

Conforme discutido anteriormente, concebemos que a interdisciplinaridade oferece outra postura, uma mudança de atitude em busca do contexto do conhecimento, em busca do ser como pessoa integral. A interdisciplinaridade, portanto, visa garantir a construção de um conhecimento holístico, rompendo com os limites das disciplinas. Neste sentido, a principal atitude interdisciplinar

É a ousadia da busca, da pesquisa, é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir e reconhece que a solidão de uma insegurança inicial e individual, que muitas vezes marca o pensar interdisciplinar, “pode transmutar-se na troca, no diálogo, no aceitar o pensamento do outro”(FAZENDA, 1991, p. 18,).

Deste modo, percebe-se que é possível a interação entre disciplinas aparentemente distintas, possibilitando a formulação de um saber crítico-reflexivo – que precisa ser valorizado cada vez mais no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade surge como uma forma de superar a fragmentação entre as disciplinas, proporcionando um diálogo entre estas, relacionando-as entre si para a compreensão da realidade.

Ao questionarmos os participantes da pesquisa sobre este aspecto, perguntamos aos mesmos que articulações têm conseguido fazer entre as disciplinas e demais professores no espaço em que atuam. Para esta questão, obtivemos as seguintes respostas:

Com relação a interdisciplinaridade eu não encontro nenhum problema em articular com meus colegas de outras áreas para **realizar projetos**. No momento das nossas aulas atividades **conseguimos pensar, planejar e articular projetos interdisciplinares** e outros (P2, Nov. 2017- grifo nosso).

Eu tento utilizar atividades interdisciplinares no dia a dia. Mas no momento da **Mostra Pedagógica** e de alguns projetos específicos, conseguimos fazer esta interrelação entre áreas de forma mais eficaz. (P1, Nov. 2017- grifo nosso).

Os dados acima revelam o interesse dos participantes em trazer para o cotidiano atividades interdisciplinares, reconhecendo a interdisciplinaridade como um dos aspectos tratados na formação e que, através de planejamento, é capaz de fortalecer a prática. Os depoimentos dos mesmos ressaltam, ainda, a importância de se trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar pautada no diálogo entre os indivíduos envolvidos neste processo, especialmente no que diz respeito à realização de projetos e mostra pedagógica.

A partir destas considerações, compreendemos que a prática interdisciplinar vai além dos conhecimentos básicos da docência, pois exige que os professores apropriem-se de saberes que vão sendo adquiridos na experiência entre seus pares, em processos reflexivos com o coletivo de profissionais e em contínuo diálogo teoria-prática. Este processo reflexivo foi propiciado e impulsionado pela formação continuada do PNFEM, promovendo a melhoria da prática docente.

Salientamos, ainda, que nas sessões de observação, o aspecto da interdisciplinaridade foi percebido através da vivência de situações didáticas inovadoras, realizadas pelos professores com o intuito de instigar a participação dos estudantes, incentivando-os a realizarem atividades de leituras, pesquisas e apresentações, vinculando estas ações com diferentes disciplinas e professores em um movimento que os colocava como protagonistas de suas próprias aprendizagens. Esta observação se confirma ao atentarmos para os extratos de nosso diário de campo expressos abaixo:

Os estudantes se dirigem ao laboratório de Biologia para construir maquetes sobre DNA para uma exposição orientada pelos professores de biologia, física e arte. A turma fez uma apresentação no pátio da escola para os estudantes dos 2º anos e demonstrou bastante satisfação em realizar este tipo de atividade. Falam da importância de **construir conhecimento de forma prática.**(DIÁRIO DE CAMPO, Sessão 07 - grifo nosso).

A turma foi orientada apresentar uma pesquisa sobre o processo de Independência do Brasil, onde os grupos realizaram leituras, pesquisas e entrevistas, sendo orientados pelos professores de história e língua portuguesa. Iniciaram as apresentações compartilhando suas compreensões acerca do tema de estudo, **acompanhados pelo professor** que analisava as falas fazendo intervenções que davam mais clareza às exposições e o restante da turma observando, **questionando, opinando** e fazendo **intervenções** críticas. (DIÁRIO DE CAMPO, Sessão 08 - grifo nosso).

A prática interdisciplinar torna-se perceptível nos extratos acima, sendo reconhecida como uma ação docente que necessita de planejamento e organização em que todas as atividades propostas sejam orientadas e acompanhadas pelo professor com o objetivo de se

construir e compartilhar os conhecimentos de forma prática, através de questionamentos, posições e intervenções.

Ainda neste contexto, vivenciamos e assistimos durante o período de observações as apresentações dos estudantes na culminância de algumas atividades. Nestes momentos, ouvimos dos mesmos depoimentos que valorizam a prática interdisciplinar, considerando que por meio dela são oportunizadas situações de participação direta nas aulas e nos conteúdos que precisam ser compartilhados, sinalizando que há ainda uma maior interação entre as disciplinas, os professores e os próprios estudantes. Em nosso diário de campo, registramos mais um momento que confirma esta observação: “ao serem orientados a fazer maquetes de um DNA para apresentação posterior, os estudantes demonstraram bastante interesse nesta atividade, pois puderam concretizar seus conhecimentos, ficando bastante perceptível a empolgação e a **interação** entre todos”. (DIÁRIO DE CAMPO Sessão 07).

O referido extrato ressalta a relevância do trabalho interdisciplinar como base para uma prática que pode incentivar e valorizar a participação do estudante no processo de ensino aprendizagem. Esta dimensão relaciona-se ao processo de humanização, pois exemplifica um modo de aprender que é concreto, não apenas centrado nos livros, mas que engloba a produção coletiva, mobilizando a criatividade, a interação, entre outros elementos que integralmente fazem parte da formação dos estudantes.

Ainda sobre os aspectos tratados na formação pelo PNFEM que chegaram à prática docente e se mantêm, identificamos a partir da entrevista e das observações, a avaliação dos estudantes - tema de interesse para o fazer docente, em que o professor pode refletir acerca de determinado conteúdo ou temática vivenciada junto aos estudantes.-

Neste sentido, a avaliação remete ao trabalho do professor e a aprendizagem do estudante, por isso a sua realização não pode ser confundida apenas como culminância de determinada temática ou ainda como mera atribuição de notas aos estudantes, mas sim deve ser utilizada como um instrumento de coleta de dados sobre o aprendizado destes e de sua própria atuação enquanto docente.

Nesta perspectiva de continuidade e reflexão, a avaliação se constitui enquanto aspecto qualitativo e se desenvolve no decorrer de todo o processo ensino-aprendizagem, exigindo um maior comprometimento por parte do professor e maior envolvimento por parte dos estudantes - o que contribui consequentemente para a construção e compreensão do conhecimento proposto.

Para Luckesi, a avaliação

[...] deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio defasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos [...].(LUCKESI ,2002, p.81)

Segundo o autor, a avaliação propicia compreender o estágio de aprendizagem em que se situa o estudante, considerando que este aprende de uma determinada forma e que tem as suas próprias especificidades. Para Luckesi (2002), as dificuldades podem surgir e estas precisam ser superadas por meio de um processo de ensino-aprendizagem significativo e contínuo, que envolva quem ensina e quem aprende pela via da interação, da troca constante de conhecimentos e da ressignificação dos saberes.

Foi com base nessa compreensão de avaliação que buscamos entender as formas utilizadas pelos professores para avaliar os estudantes. Para tanto, indagamos os participantes da pesquisa sobre que possibilidades são criadas para que o estudante explicita o que aprendeu e obtivemos os seguintes depoimentos:

O momento que o aluno vai **demonstrar a sua compreensão** é na própria leitura inicial que eu costumo fazer quando eu peço para que ele diga o que não entendeu, que ele traga para o grupo suas dúvidas e compreensões. Outros momentos são de **atividades e exercícios** sobre cada conteúdo trabalhado e outro momento são os de **debates e discussões**. Eu sempre procuro deixá-los muito a vontade, muito embora ainda tenhamos dificuldade em fazer os alunos questionarem, interrogar, dizer o que aprendeu ou não aprendeu. (P1, Nov 2017- grifo nosso).

Primeiro faço as perguntas normais de uma sala de aula sobre o que eles sabem ou não sobre o tema, depois vem a parte dos trabalhos também quando eu explico a eles que o trabalho que eu quero deles é que falem exatamente o que entenderam do assunto, então eles sabem que vão falar não importando se é muito ou pouco. Então eu **vou observando**, realmente o que eles entenderam, aí vem a questão das **atividades** e da **avaliação final** também. A gente trabalha com dois tipos de notas uma que é de trabalho, apresentações, atividades, depois junta essas notas com a da prova soma e divide por dois para se chegar a média da unidade (P2, Nov. 2017 - grifo nosso).

As respostas dos professores convergem quando informam que realizam diversas práticas avaliativas como exercícios, discussões, debates, no decorrer dos semestres letivos, afirmando que estas inserções têm trazido resultados positivos no processo de aprendizagem dos estudantes. Percebemos, também, que estes extratos mantém relação com algumas

atividades presenciadas nos momentos da observação, em que os alunos demonstram maior interesse em realizar atividades avaliativas quando podem colocar-se como sujeitos da sua própria compreensão.

Ressaltamos que os estudos realizados através da formação, no que diz respeito à avaliação, evidenciaram-se através do desenvolvimento de uma nova concepção de avaliação adquirida pelos professores, que os leva a uma prática avaliativa mediadora que se desenvolve em benefício do aluno e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado, como defende Hoffmann (2009). Ratificamos esta concepção de avaliação na prática, através do depoimento da P2: “A gente vê a questão do modo de avaliar o aluno de maneira diferente, observando cada aluno com as suas dificuldades e seus conhecimentos específicos”.

Ainda assim, constatamos que a escola realiza bimestralmente uma “prova” envolvendo todos os conteúdos trabalhados e os estudantes são misturados entre si nas diversas salas das três séries do ensino médio, trazendo à tona o formato de avaliação tradicional.

Neste contexto, percebemos que embora professores e estudante demonstrem apreciar práticas avaliativas mais inovadoras, a escola ainda determina que as atividades avaliativas se realizem sob a perspectiva de resultados, números e percentuais - o que de fato leva a uma prática avaliativa que atenda às necessidades do programa externo que fomenta a “prova”, ficando em segundo plano as necessidades de aprendizagens dos estudantes.

Compreendemos, portanto, que na referida escola de músicos – campo da presente pesquisa - o sistema que funciona pauta-se na lógica do Estado e por isto, as provas externas são mantidas através de *ranqueamento*, em um modelo exterior aos estudantes e os mesmos apenas as respondem, não podendo apresentar elementos de sua subjetividade, imaginação e criatividade.

Salientamos, contudo, que não objetivamos criticar quaisquer modelos de avaliação, mas necessitamos explicitar o fato de que na formação do PNFEM vivenciada pelos professores, a ideia de avaliação proposta segue na contramão destas avaliações externas.

Na sequência das entrevistas, perguntamos aos professores participantes se fazia parte do cotidiano docente dos mesmos, envolver os estudantes em processos de autoavaliação. Vejamos os depoimentos dos mesmos:

A autoavaliação com os alunos acontece de **maneira superficial** quando eles estão dizendo que aprenderam ou não através das conversações. (P1, Nov 2017 - grifo nosso).

Com os alunos de fato eu faço mais um dinâmica do que propriamente uma avaliação. Se trata de uma sondagem que realizo com eles no início do ano para saber como eles chegam e faço outra no final para analisar junto com eles onde eles evoluíram. É mais ou menos um parâmetro para analisar os avanços que eles tiveram ao longo do ano. Mas também uso de incentivo com relação as melhorar as notas.(P2, Nov. 2017).

Os depoimentos demonstram que ainda não é possível realizar práticas de autoavaliação na sua forma mais específica, porém apontam que, embora de maneira superficial, buscam caminhos para avançar nesta perspectiva.

Cabe dizer que a autoavaliação é um processo cognitivo complexo pelo qual um indivíduo (estudantes ou professor) faz um julgamento voluntário e consciente por si mesmo e para si mesmo, com o objetivo de um melhor conhecimento pessoal, da regulação de sua ação ou de suas condutas, do aperfeiçoamento de suas ações, do desenvolvimento cognitivo.

Saber se autoavaliar é uma tarefa indispensável aos estudantes e, sendo assim, o professor tem papel fundamental nesse processo. Será ele quem auxiliará o estudante a tomar consciência de seu percurso de aprendizagem e a se responsabilizar pelo empenho em avançar.

Estando este processo vinculado à avaliação da aprendizagem, o professor deve ter em mente a necessidade de colocar em sua prática diária, novas propostas que visem à melhoria do ensino, pois a avaliação é parte de um processo e não um fim em si e precisa ser utilizada como um instrumento para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Nos momentos da observação percebemos com clareza que os participantes vivenciam na sua prática uma concepção de avaliação formativa que possibilita ao professor refletir e analisar o seu trabalho pedagógico em sala de aula, além de rever, investigar e aperfeiçoar constantemente a sua prática, de acordo com as necessidades dos estudantes.

Esta concepção de avaliação oferece informações sobre o progresso na aprendizagem possibilitando-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las. Como exemplo disto, temos o seguinte extrato de nosso diário de campo:

Os estudantes são convidados a se apropriarem sobre o tema Independência do Brasil, para em seguida fazerem uma socialização do estudo que deverá ter a participação de todos através de contribuições verbais apresentação de dúvidas e intervenções docentes. Todos tem oportunidade de se posicionar,

questionar e ser avaliado pelas contribuições. (DIÁRIO DE CAMPO, Sessão08).

Percebe-se, assim, que a avaliação não se resume apenas ao aspecto quantitativo, sendo compreendida enquanto ação, reflexão e ação no processo de ensino e aprendizagem - que ultrapassa a dimensão da atribuição de nota, ou quantificação do conhecimento.

Retomando nosso objetivo nesta categoria, identificamos que os aspectos apresentados até então (processo de humanização, interdisciplinaridade e avaliação) se mantém efetivamente na prática docente dos professores participantes da formação do PNFEM. Entretanto, os professores afirmam que tiveram que lidar com alguns desafios que dificultaram esta prática.

A partir dos depoimentos e das observações, apresentaremos a seguir os dois maiores desafios apontados pelos participantes, sendo este um segundo eixo de nosso objetivo nesta categoria de análise.

Como sabemos há vários desafios dentro e fora da escola, que podem dificultar a prática docente. Todavia, faz-se necessário que o professor desenvolva uma atitude investigativa capaz de lidar com as diferentes situações que se apresentam. Como afirma Tardif (2002 p 39): “O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, seu programa, além de possuir conhecimentos relativos as ciências da educação e a pedagogia, e desenvolver um saber prático baseada em sua experiência cotidiana dos alunos”.

De acordo com o autor, o papel do professor é, portanto, ser mais orientador, ou seja, um guia para ajudar os estudantes a não se perderem nas inúmeras informações existentes no mundo de hoje, para que perante as insurgências diárias, possam ressignificar e transformar informações em conhecimentos. Outro ponto importante a considerar é a necessidade de criar relações claras entre a disciplina lecionada e suas inferências na vida cotidiana, para que o conhecimento não se dê alheio aos saberes de vida dos estudantes.

Questionarmos os participantes da pesquisa sobre quais desafios são encontrados pelos mesmos ao trazerem para a prática, os aspectos trabalhados na formação do PNFEM. Para esta questão, obtivemos como resposta:

Os desafios são enormes. Primeiro a própria seriedade com que muitas vezes o aluno vê a questão da aula, a questão do estudar, então eu acho que o primeiro desafio está na compreensão do aluno em perceber que aquilo ali é importante pra ele, pra vida dele. Então eu acho que o principal desafio do **professor é motivar os alunos** a estarem atentos a essas questões. (P1, Nov 2017).

Neste depoimento percebemos que o desafio apontado pelo professor está em encontrar formas de mobilizar o estudante no sentido de desenvolver uma prática docente que desperte interesse e os movimente na busca pelo saber, de modo que compreendam o sentido da escola para sua vida dentro e fora dela.

Nas sessões de observação, percebemos que os estudantes na sua maioria não colaboram com os professores neste sentido, apresentando um perfil que vai de encontro ao de um estudante que reconhece o seu papel no contexto escolar. Os estudantes demonstram satisfação em estar na escola, entre os amigos, mas parecem não entender o seu papel como estudante. “Os alunos não se empolgam com as falas dos professores”. Há diálogo entre os pares, mas com pouco foco no conteúdo trabalhado. (DIÁRIO DE CAMPO, Sessão 07).

De fato, mobilizar estudantes e de forma específica do ensino médio é uma tarefa extremamente desafiadora para o professor, considerando as muitas características que envolvem este segmento de ensino.

Charlot (2008), afirma que o jovem carece se apropriar do saber; é preciso que estude, que se engaje em uma atividade intelectual e que se mobilize intelectualmente. Mas, para que ele se mobilize, é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele. O autor constata que a maioria dos estudantes – quase 80% deles – só vê sentido em ir à escola para conseguir um diploma, ter um bom emprego, ganhar dinheiro e levar uma vida tranquila. O autor afirma ainda que:

Esses jovens que ligam escola e profissão sem referência ao saber estabelecem uma relação mágica com ambos. Além disso, sua relação cotidiana com o estudo é particularmente frágil na medida em que aquilo que se tenta ensinar a eles não faz sentido em si mesmo, mas somente em um futuro distante, (CHARLOT, 2008, p. 39).

Neste sentido compreendemos que os estudantes necessitam de fato ser mobilizados a encontrar o sentido da escola, passando a buscar nela uma formação que dialogue com a vida.

Outro desafio apontado pelos participantes diz respeito à questão da proposta curricular apresentada pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) - que segundo os mesmos, não foi suficiente para definir uma nova organização desse nível de ensino. Houve tal distanciamento entre o ensino médio idealizado pelas DCNEM e o ensino real praticado, efetivamente nas escolas, que poucas se viram refletidas naquelas propostas e terminaram por parecer inatingíveis e impraticáveis.

As DCNEM estabelecem as competências e habilidades que deverão servir como referenciais para as propostas pedagógicas, além de recomendar a interdisciplinaridade e a contextualização - princípios condutores da organização curricular. O documento apresenta as considerações teóricas sobre esses dois princípios como recursos pedagógicos para um ensino que coloque os estudantes no centro de sua aprendizagem.

Entendemos que a implantação das DCNEM nas escolas demanda acompanhamento, orientação e formação de gestores e docentes, dependendo largamente de fomento e apoio às escolas - o que ainda não se efetivou. Neste processo, constata-se o distanciamento entre as Diretrizes e a realidade escolar.

Na formação continuada através do PNFEM, os estudos apresentam uma proposta de matriz curricular para o ensino médio em que – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – se organizam a partir de um eixo comum e os demais componentes curriculares se integrem neste eixo. Nesta orientação reconhecemos a possibilidade de uma proposta capaz de atribuir novos sentidos à escola, de dinamizar as experiências oferecidas aos jovens estudantes e de ressignificar os saberes e experiências com os quais se interagem na escola.

Salientamos, contudo, que nos depoimentos dos participantes encontramos divergências no que diz respeito à proposta da matriz curricular e às possibilidades de realizar esta ação na prática. Os participantes afirmam ter dificuldades em trabalhá-la, considerando as exigências colocadas pelo programa no sentido de trabalhar os conteúdos propostos como apontam nos depoimentos a seguir:

Tenho dificuldade de relacionar o momento da formação com a prática docente porque nós temos algumas dificuldades e uma delas é a matriz curricular do ensino médio nas escolas de tempo integral. **A matriz engessa** muito e o professor precisa terminar os conteúdos num ritmo intenso de aulas. (P1, Nov. 2017 - grifo nosso).

Tento fazer o **planejamento** de acordo com o que o **programa indica** porque um dos principais objetivos da escola integral é cuidar da preparação do aluno para o Enem, então temos que cumprir os conteúdos voltados e indicados para cada ano. **A matriz vem determinando todos os conteúdos que precisamos trabalhar.** (P2, Nov. 2017- grifo nosso).

Percebe-se que os participantes, apesar de terem realizado estudos e discussões sobre a possibilidade de desenvolver outra visão sobre as questões curriculares, são desafiados no dia a dia pelas necessidades do programa, especialmente no que diz respeito ao cumprimento dos conteúdos determinados para cada ano daquele segmento de ensino, provocando tensões e exigindo do professor um planejamento voltado para atender aos referidos objetivos.

Tanto nos depoimentos dos professores, quanto nas sessões de observação, percebemos que, na prática, os professores de fato se preocupam todo o tempo das aulas em concluir os conteúdos propostos. É nítido o quanto o programa valoriza a aprovação dos estudantes neste modelo de avaliação, como vemos no extrato do diário de campo a seguir:

Em vários momentos no decorrer das aulas, os professores procuram chamar a atenção dos alunos para o **tempo que falta para a prova do Enem**, associa **o conteúdo as questões que são encontradas nas provas do Enem**, realizam exercícios com questões do mesmo. A dinâmica das aulas está evidentemente ligada ao cumprimento dos prazos estabelecidos pelo programa no sentido de concluir os conteúdos. (DIÁRIO DE CAMPO, Sessão 07).

O extrato explicita a tensão entre a proposição de conteúdos a serem tratados no ensino médio, através da matriz curricular e o tempo pedagógico para administrá-los. Nesta direção, nos indagamos: o que tem apontado o aspecto do cumprimento da matriz como desafio? Este não estaria relacionado à organização dos tempos pedagógicos na escola? A carga de atribuições de atividades implica no pouco tempo para se preparar e estudar? A cultura do não cumprimento dos prazos é provocadora de tensões? Estas nos parecem questões a serem refletidas e trabalhadas, objetivando avanços no que se refere a este aspecto.

Ainda segundo os depoimentos dos participantes e os extratos do diário de campo, fruto das observações, tratados nesta categoria de análise, consideramos que dos aspectos mapeados nos cadernos de estudo da formação através do PNFEM, apenas três deles foram identificados como os que de fato chegaram à prática e se mantiveram, são eles: **o processo de humanização, a interdisciplinaridade e a avaliação**.

Neste processo também emergiram aspectos considerados desafiadores, a saber: **a mobilização dos estudantes com relação ao ato de estudar e o excesso de conteúdos propostos pela matriz curricular**, revelando assim que mesmo a formação continuada tendo sido significativa, os participantes se percebem desafiados ao levar os referidos aspectos à prática.

Os resultados desta categoria fortalecem a relevância da formação continuada do PNFEM materializada na prática docente, através: a) do processo de humanização associado à formação do estudante na lógica da formação para a vida, intencionando torná-los sujeitos protagonistas de sua história e transformadores de seu meio social; b) de práticas interdisciplinares possibilitando aos estudantes a contextualização dos conhecimentos, que mantém uma relação entre o sujeito que aprende e os conhecimentos científicos a serem

apreendidos, construídos evocando fatos da vida pessoal, social e cultural, principalmente o trabalho e a cidadania; e c) a concepção de avaliação estabelecida pelos professores para além do que propõe o PNFEM, que conseguiu ultrapassar barreiras históricas e chegar à prática docente através de procedimentos avaliativos inovadores que consideram a individualidade de cada sujeito e suas potencialidades.

Assim, frente às análises realizadas a partir das categorias acima tratadas, passaremos a partir de então, às considerações finais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação intitulada *A formação continuada no PNFEM e sua interface com a prática docente: aspectos e desafios revelados numa escola de referência em Belo Jardim-PE*, discorreu sobre as contribuições da formação continuada do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM) e suas implicações na prática docente.

Tomamos como objetivo “analisar que aspectos da formação continuada de professores no Ensino Médio, trabalhados em 2015 no PNFEM, chegaram à prática docente” e, para alcançá-lo, mapeamos dentre os aspectos trabalhados na formação, a *Formação Integral; o Princípio da Humanização; o Aprofundamento dos Conhecimentos Científicos, a Interdisciplinaridade, o Planejamento do professor e o Processo de Avaliação dos estudantes*; identificando quais destes chegaram à prática docente e se materializaram; além de atentar para os desafios - postos aos professores - que emergiram durante o levantamento e tratamento dos dados: a mobilização dos estudantes e a matriz curricular.

Buscamos, assim, desvelar os aspectos que emergiram da formação pelo PNFEM e possibilitaram inserções na prática docente. Nesse contexto, retomamos a relação entre formação continuada e prática docente, considerando esta formação como ponto de partida para a atuação do professor, a partir das bases formativas emancipatórias.

Cabe ressaltar, que assumimos a formação continuada enquanto processo que possibilita a melhoria da prática docente; sendo este processo inserido, segundo Imbernón (2010), em um debate social, histórico, político e epistemológico no campo da formação docente.

Neste percurso, recorreremos ao nosso primeiro objetivo específico que tratou de **mapear os aspectos trabalhados na formação continuada dos professores do Ensino Médio (PNFEM) da rede pública estadual no município de Belo Jardim** e, articulado à primeira categoria de análise, se concretizou através da análise dos 11 cadernos de estudo utilizados no decorrer da referida formação. Entendemos que o material contido nestes cadernos, concebe o processo de formação continuada como base para o aprimoramento de **conhecimentos científicos**, além de considerar a escola como lócus de formação sem perder de vista à articulação com as “juventudes” e o direito à educação de qualidade social.

Para além do conhecimento científico na formação, identificamos ainda, que os aspectos emergentes do PNFEM, quando vivenciados na prática, possibilitam aos professores reconhecer a **formação integral** como elemento indispensável para formação cidadã dos

estudantes. Nesta perspectiva, vivenciar uma prática humanizadora capaz de despertar consciência crítica, compartilhar conhecimentos científicos necessários à formação integral dos estudantes, elaborar um planejamento que os faça refletir sobre sua prática e desenvolver ações interdisciplinares vinculadas às práticas avaliativas inovadoras, possibilitou a materialização, na prática docente, de aspectos centrais desta formação, que se articulam com a formação integral dos estudantes.

A vivência destes aspectos expressou a ressignificação da prática docente dos professores participantes da pesquisa, mobilizando-os à reflexão sobre o fazer próprio de sua profissão.

Já o segundo objetivo específico da pesquisa, que tratou **de identificar dentre os aspectos trabalhados na formação continuada do PNFEM quais deles chegaram à prática docente**; e o terceiro: **analisar os desafios encontrados na inserção dos aspectos pautados na formação continuada do PNFEM, na prática docente**, articularam-se aos dados, gerando a segunda categoria de análise e, a partir do tratamento destes dados – presentes nas observações e entrevistas – compreendemos que, os aspectos do *Processo de humanização, da Interdisciplinaridade e da Avaliação*, ao serem identificados na prática, trouxeram contribuições para a docência, tornando-se perceptíveis nas trajetórias dos professores participantes da referida formação continuada.

Os dados expõem, ainda, que a organização do trabalho docente, a partir da formação do PNFEM, possibilitou o desenvolvimento de **práticas efetivas no cotidiano escolar**, centradas nos aspectos da **humanização** - enquanto processo que busca formar o estudante; da **interdisciplinaridade**- que possibilita aos estudantes a contextualização dos conhecimentos, mantendo uma relação fundamental entre o sujeito que aprende e o componente a ser aprendido; e da Avaliação dos estudantes através de **práticas avaliativas** inovadoras capazes de considerar a individualidade de cada sujeito e suas potencialidades.

Dentre os achados da pesquisa, ressalta-se que, embora os professores tenham utilizado os aspectos acima citados, tiveram que lidar com alguns desafios que dificultaram a prática docente, tais como: **a mobilização dos estudantes** no sentido de que assumam o rumo de suas aprendizagens e, conseqüentemente, se emancipem em relação à trajetória de vida; e **as exigências da matriz curricular** propostas pelas escolas de referência que impossibilitam a realização de uma prática libertadora, uma vez que estão sempre focadas nos resultados que os estudantes precisam obter nas avaliações externas.

Retomemos, então, nosso pressuposto de que, *embora o processo de formação continuada de professores seja reconhecido como inerente à melhoria da qualidade na*

*prática docente, o mesmo não consegue de fato se efetivar*, afirmando que este foi refutado, considerando que a formação continuada aqui tratada trouxe, de alguma forma, contribuições para o processo formativo do professor e sua prática docente.

Desta forma, reafirmamos que ao longo da pesquisa, à medida que construíamos nosso aporte teórico metodológico, procedíamos na coleta e análise dos dados e sistematizávamos a escrita, fomos percebendo que a formação continuada de professores realizada a partir do PNFEM deixou marcas na prática docente dos participantes da pesquisa. Os aspectos tratados na formação, realizada no decorrer do ano de 2015, com os professores da rede estadual de educação de PE, identificados e analisados neste trabalho, mostram-nos que apesar da estrutura organizacional do PNFEM e das contribuições que o mesmo trouxe para o cotidiano docente, a vivência da proposta enfrentou desafios para sua efetivação na prática.

Podemos assim dizer que, enveredar pela análise da formação continuada de professores proposta pelo PNFEM e suas implicações na prática docente, levou-nos a um universo de revelações acerca do fazer docente, que nos impulsionaram a corroborar com a necessidade da garantia de políticas públicas de formação continuada que contemplem a realidade dos professores do ensino médio com possibilidades de inserção da relação teoria e prática, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

Os resultados a que chegamos, apontam, ainda, para a relevância de se continuar tratando de questões vinculadas à formação continuada e suas implicações na prática, fazendo emergir algumas inquietações que nos levam a pensar na possibilidade de novos estudos sobre o tema. Dentre estas, trazemos o seguinte questionamento: *De que maneira as propostas de formação continuada têm levado em consideração os desafios reais e cotidianos de professores?*

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Coord.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.

ALVARADO-PRADA, L. E. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da Problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da práxis**. Semina: v.17, n. esp., p.7-17, 1998.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. MEC/SEB: Catálogo 2006, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional** [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. 45 p. (Série legislação; n. 118).

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino médio**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio em 2014. Brasília, 2014d. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=20189&Itemid=811](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=20189&Itemid=811)>. Acesso em: 22 dez. 2016.

**Resolução CNE/CEB 2/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12812&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866)>. Acesso em: 28 dez. 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Os Jovens e o Saber - Perspectivas Mundiais**, Ed. Artmed, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CRUZ NETO, O.; MOREIRA, M.R.; SUCENA, L.F.M. **Grupos focais e pesquisa social: o debate orientado como técnica de investigação**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2001.

DAVÍDOV, V. V. **Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo**. In: La psicología Evolutiva y pedagógica em la URSS. Moscú. Progreso. 1987 p. 143-15

DEMO, P. **Educar Pela Pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DOURADO, L.F. **Reforma do Estado e políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 235-253, set. 2002.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 3<sup>a</sup>.ed, Portugal, Porto, 1994.

FARIAS, I. M. S. de (et al). **Planejamento da Prática Docente**. In: Didática e Docência: Aprendendo a Profissão. Brasília. Liber Livro, 2014.

\_\_\_\_\_. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FAZENDA, I. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1991. Coleção Educar. v. 13.

\_\_\_\_\_. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 13 ed. São Paulo: Papirus, 2008. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16<sup>a</sup> ed. 2009.

FREITAS, H. C. L. de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade, Campinas, CEDES, n. 80, v. 23, p. 137- 168, set., 2002.

FURLAN, M. I. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências**. São Paulo: Annablume, 2007.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Mediadora: Uma prática da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

\_\_\_\_\_. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

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

\_\_\_\_\_. **Formação Permanente do Professorado** - Novas Tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.za. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. São Paulo: Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Magistério. Série Formação do Professor).

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986. 99p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIN, A. J. **Educação Continuada. A Introdução a uma análise de termos e concepções**, In: Cadernos cedes, 36. Campinas. Papirus, 1995.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Hucitec - Abrasco, 1994.

MIZUKAMI, M.G.; REALI, A. M. de M.R.; REYES, C. R.; MARTUCCI, E. M.; LIMA, F. L.; TANCREDI, R. M.; MELLO, R. R. **Escola e aprendizagem da docência. Processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar, 2002.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

NASCIMENTO, R. de O. S. do. **Cultura e Educação: novas perspectivas na Formação Continuada de Professores**. 2012. 150 folhas. Dissertação (Mestrado acadêmico em educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, 2012.

NETO, A. L. G. C.; AQUINO, J. de L. F. **A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica**. *Educação em Revista*, v. 25, n. 2, p. 223-240, 2009.  
NÓVOA, A. (Coord.). **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, D. R. de. **A Produção da ANPEd sobre Formação Continuada de Professores**. Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente, 18 a 22 de outubro, 2010.

PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L. **Formação continuada: memórias**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de professores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **O pensamento prático do professor – A formação do professor como prático reflexivo**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.93 – 114.

PRADA, L. E. **Formação participativa de Docentes em Serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

TARDIF, M. **saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível**. 22. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILLAS-BOAS, B. M. de F. **Planejamento da avaliação escolar**. Pró-posições, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YUS, R. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## APÊNDICE A - Roteiro Investigativo

- 1- A prática docente tem se concretizado a partir de uma **dimensão humanizadora**, que foca na **formação integral**;
- 2- Há uma prática de situações investigativas que levem os estudantes a trabalharem com o **conhecimento científico**;
- 3- Há propostas de incentivo à **pesquisa** conforme sugere as **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**;
- 6- O trabalho docente está vinculado a prática da **interdisciplinaridade**;
- 7- Os estudantes são **mobilizados** a elaboração de projetos?
- 8- A criatividade, a imaginação e a curiosidade são exploradas no cotidiano escolar;  
**(Tempo Integral)**
- 10-As **práticas avaliativas** são vistas como instrumento de orientação para o professor, no sentido de que os mesmos possam atingir seus objetivos?

## APÊNDICE B– Roteiro para entrevista

- 1-O que **significou para você a formação continuada** vivida a partir do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino médio? E que relação você estabelece deste momento de **formação** com a **sua prática**?
- 2-Pensando nos temas tratados nos estudos do pacto **indique cinco** deles que foram relevantes para sua formação e sua prática docente?
- 3-Desses temas que você apresenta, quais você entende que se aproximam da **formação humana integral, do aprofundamento nos conhecimentos científicos, da interdisciplinaridade, do processo de auto avaliação do aluno e do replanejamento do trabalho docente**?
- 4-E ainda sobre os temas trabalhados, quais deles **chegaram a sua prática** e se **mantém**?
- 5-O que te mobilizou para fazer **a inserção destes temas na tua prática**? E quais **os desafios encontrados** neste movimento?
- 6-Que aspectos você leva em consideração na hora de fazer o **planejamento de suas aulas**? Neste contexto você realiza a o **replanejamento** quando necessário?
- 7-Como você desenvolve os conteúdos de sua disciplina?
- 8-Os objetivos que tem para com os conteúdos propostos são apresentados aos alunos?
- 9-Você promove atividades que envolve a participação de todos, encorajando os diferentes pontos de vista, **o respeito mutuo e a integridade** na sala de aula?
- 10-Que **articulações você tem conseguido fazer com outras disciplinas** e/ou professores de outras disciplinas?
- 11-Você costuma propor as suas turmas a elaboração e vivência de projetos **interdisciplinares**?
- 12-Qual o nível de dificuldade que você encontra para realização de uma **prática interdisciplinar**?
- 12-Você utiliza as **experiências e conhecimentos prévios** dos estudantes no desenvolvimento de suas aulas?
- 13-Vivencia estratégias que incentivem as **investigações científicas**?
- 14-Quais as oportunidades que você cria para que os estudantes **explicitem o que aprenderu**?
- 15-Faz parte de sua **prática docente**, envolver os estudantes num processo de autoavaliação? Justifique?